

**Rekonstruktionen zum Agieren im Schülerparlament
am Beispiel einer privaten Internatsschule**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Dalibor Cesak

aus Turnov

2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. Bernward Lange, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Uwe Hericks, Philipps-Universität Marburg

Fach: Schulpädagogik

Tag der mündlichen Prüfung: 1. Februar 2016

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
1 Einleitung	7
2 Theoretischer Rahmen der Schülerpartizipation und sein Bezug zum Stand der Forschung.....	10
2.1 Situation und Einstellungen der heranwachsenden Generation.....	11
2.2 Zur Begriffsbestimmung der Schülerpartizipation	19
2.3 Gesellschaftspolitischer, gesetzlicher und institutioneller Rahmen.....	23
2.4 Ansatz der Demokratiepädagogik.....	29
2.5 Kritische Betrachtung von reform- und demokratiepädagogischen Ansätzen	36
2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie	49
3 Material und Methode	53
3.1 Fragestellung der vorliegenden Studie.....	53
3.2 Datenerhebung anhand leitfadengestützter Einzelinterviews	54
3.3 Rekonstruktive Herangehensweise	57
3.4 Datenauswertung anhand der dokumentarischen Methode	59
3.5 Darstellung der Ergebnisse	64
3.6 Qualitätssicherung.....	65
3.7 Reflexion des Untersuchungsverlaufs.....	67
4 Auswertung der Interviews	74
4.1 Schulwechsel.....	74
4.2 Auswahlverfahren für das Schülerparlament.....	114
4.3 Schülerstreik	168
5 Fallübergreifende Erkenntnisse.....	211
5.1 Pointierte Darstellung der vorgefundenen Orientierungsrahmen	211

5.2 Kontrastierung der Orientierungsrahmen	221
5.3 Milieuspezifische Orientierungen.....	233
5.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse.....	238
6 Fazit.....	241
7 Tetraden nach Mc’Luhan	244
7.1 Erstes Quartett: Zum Ansatz der Demokratiepädagogik	245
7.2 Zweites Quartett: Schule als Polis	247
7.3 Drittes Quartett: Schülerparlament als individuelle Ermöglichungsstruktur.....	249
7.4 Viertes Quartett: Schülerstreik als Ausdruck transformierter Autonomie.....	250
7.5 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	252
8 Desiderata.....	253
Literaturverzeichnis	256
Eidesstattliche Versicherung	265
Anhang.....	266
Anlage 1: Leitfaden für die Einzelinterviews mit den Schülerparlamentariern	266
Anlage 2: Übersicht über die Transkriptionszeichen.....	269
Anlage 3: Beispiel einer thematischen Übersicht über ein Interview (Lukas)	270
Anlage 4: Beispiel der formulierenden Feininterpretation (Diana)	271

Danksagung

Die vorliegende Dissertation beruht auf qualitativen Interviews, die ich in einer privaten Internatsschule durchführen konnte. Mein Dank gilt zunächst den Schülerinnen und Schülern sowie der Schulleitung und den Lehrkräften dieses Internats, die mir die Datenerhebung möglich gemacht und auf meine Fragen in den Interviews bereitwillig und sehr offen geantwortet haben.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen wissenschaftlichen Betreuern, Bernward Lange und Uwe Hericks, für die unerschütterliche Unterstützung und Ermutigung, wichtige Hinweise und Orientierungshilfen, mit denen sie meine empirische Arbeit von Beginn an begleiteten, herzlich bedanken. Ihr Vertrauen und Mut, mich als Nichtmuttersprachler bei diesem qualitativ ausgerichteten Dissertationsvorhaben zu betreuen, empfand ich als ein Privileg und eine nachhaltige Motivationsquelle, die für meine Forschungsarbeit sowie für meine persönliche Weiterentwicklung von großer Bedeutung waren.

Meinungs- und Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen zählten zu den spannendsten Momenten, die ich in der mühsamen und oft auch einsamen Auswertungsphase der Dissertation erleben durfte. In diesem Zusammenhang möchte ich meiner Interpretationsgruppe an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg, namentlich Silke Trumpp, Isolde Rehm, Jutta Grassau und Sönke Graf, danken. Unsere Interpretationstreffen, die sich nicht selten bis in die späten Nachmittags- und Abendstunden gezogen haben, haben meine methodischen und forschungspraktischen Horizonte erweitert.

Die Teilnahme am interdisziplinären Kolloquium zur Bildungsgangforschung öffnete mir am Anfang meiner Promotionszeit die erste Tür in die „Scientific Community“ und zündete meine Begeisterung für die empirische Schulforschung, wofür ich mich besonders bei seinen Leitern Barbara Schenk und Meinert Meyer herzlich bedanken möchte.

Als Mitglied des strukturierten Promotionsprogramms „Professionalisierung und fachliche Bildung – Perspektiven einer rekonstruktiven Unterrichts- und Schulforschung“ an der Philipps-Universität Marburg unter der Leitung von Ralf Laging, Peter Henkenborg und Uwe Hericks durfte ich mein Promotionsprojekt in diesem bunt gemischten Forschungskreis bestehend aus Sport- und Politikwissenschaftlern sowie Schul- bzw. Unterrichtsforschern mehrmals vorstellen und zur Diskussion stellen. Die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen stellten für mich wichtige Wegweiser auf meinem Promotionsweg dar.

Als sehr bereichernd empfand ich die Methodenworkshops in Magdeburg unter der Leitung von Rolf-Torsten Kramer und Merle Hummrich, die mir einen tieferen Einblick in die rekonstruktiven Analyseverfahren vermittelt und maßgeblich zur hermeneutischen Erschließung des Datenmaterials beigetragen haben.

Ein besonderer Dank gilt Nausika Kuhl, die mit beeindruckendem Enthusiasmus und Expertise ihre Zeit und Energie in die sprachlichen Korrekturen meiner Texte investiert hat. Weiterhin möchte ich an dieser Stelle der Leiterin des „Akademischen Auslandsamtes, des interkulturellen Forums“ der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Henrike Schön, für die vielseitige Unterstützung danken. Die Teilhabe an der Graduiertenförderung des Landes Baden-Württemberg und ein Stipendium des Deutschen akademischen Austauschdienstes (Programm STIBET) haben zum Gelingen meiner Dissertation entscheidend beigetragen.

Promovieren mit Familie ist ein kompromissvoller Weg, der ohne Verständnis und Unterstützung vonseiten der Nächsten nicht denkbar wäre. Nicht zuletzt möchte ich meiner Ehefrau Henrike Lenschow danken, dass sie meine Begeisterung, aber auch die Herausforderungen meiner Arbeit so empathisch teilte und deren ‚Nebenwirkungen‘ auf unsere Familie mit Geduld, Liebe und Aufmerksamkeit unerschütterlich ausglich.

Heidelberg, 30. Juni 2016

Dalibor Cesak

1 Einleitung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Handlungspraxen von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen, die im Schülerparlament einer Schule tätig sind. Im Fokus stehen die *habituellen Orientierungen* der Schülerparlamentarier, die sich als persönlich und milieuspezifisch geprägte (Sprach-)Handlungen und Einstellungen dokumentieren. Die Wahl für diese explorative Einzelfallstudie fiel auf ein *privates reformpädagogisches Internat* (im Folgenden Fallschule oder Schule am Berg¹ genannt) mit einem ausgeprägten Konzept der Schülerpartizipation. Die Datenerhebung umfasst qualitative leitfadengestützte Einzelinterviews mit dreiundzwanzig amtierenden Schülerparlamentarierinnen und -parlamentariern², die ich von Mai bis Juli 2009 durchführte.

Durch die Herausarbeitung der tieferliegenden Aspekte des inneren Funktionierens des Schülerparlamentes beabsichtige ich, einen vertiefenden Einblick in die Problematik der oft hinterfragten Teilhabe der Schüler an den facettenreichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen einer Schule zu gewinnen. Insbesondere vor dem Hintergrund der zu vermutenden Antinomien zwischen einem *fremd- und selbstbestimmtem Agieren* im Schülerparlament, der Vertretung eigener und gemeinschaftlicher Interessen sowie im Hinblick auf das Spannungsverhältnis zu den Lehrkräften und der Schulleitung rückt die Perspektive der Mitglieder in dem schülervertretenden Gremium in den Fokus. Ihre Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen betreffend ihrer Handlungspraxis werden als Quelle für hermeneutische Erschließungen ihrer habituell bedingten Orientierungsrahmen³ herangezogen, die ihrer Tätigkeit als Schülerparlamentarier zu Grunde liegen. Dadurch werden tieferliegende Prinzipien des inneren Funktionierens einer Internatsschule ans Licht gebracht, die in Wechselwirkung mit den individuellen Handlungspraxen ihrer Akteure, so wie sie in den qualitativ ausgewerteten Gesprächen ersichtlich werden, zu Tage treten.

Die vorliegende Studie ist in vier Teile gegliedert, den theoretischen und den empirischen Teil sowie die abschließende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Zunächst ist im *theoretischen Teil* dieser Studie der theoretische Rahmen der Schülerpartizipation zu klären.

¹ Jegliche Namen, die Rückschlüsse auf Personen erlauben, werden in dieser Studie anonymisiert.

² Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden ausschließlich die männliche Form verwendet.

³ Der durch Ralf Bohnsack (2003) geprägte Begriff des „Orientierungsrahmens“ weist auf den Habitus der erforschten Personen hin. Er wird durch die Rekonstruktion der Handlungspraxis hermeneutisch erschlossen (vgl. Bohnsack 2003, 151; Nohl 2006, 11; siehe auch Abschnitt 3.4).

So gehe ich auf die gegenwärtige soziale Lage der heranwachsenden Generation ein und lege dar, welche Einstellungen gegenüber gesellschaftspolitischen Institutionen sowie welche Handlungsbereitschaft für die Kinder und Jugendlichen typisch sind. Dabei stütze ich mich auf die Ergebnisse neuerer repräsentativer Jugendstudien, die sich auf Altersgenossen der in der vorliegenden Forschungsarbeit untersuchten Schülerparlamentarier beziehen. Anschließend wird der vielschichtige Partizipationsbegriff anhand verschiedener theoretischer Modelle und Auffassungen umrissen, die für die Einschätzung der jeweiligen Schulpraxis herangezogen werden könnten. Danach wird der gesellschaftspolitische, gesetzliche und institutionelle Rahmen der Schülerpartizipation dargestellt. Nicht außer Acht gelassen werden dürfen die Grundmerkmale und Ziele der demokratiepädagogischen Ansätze, in deren Kontext das Thema Schülerpartizipation im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs behandelt wird. Schließlich diskutiere ich kritisch ausgewählte Aspekte der reform- bzw. demokratiepädagogischen Ansätze und beziehe dabei die Befunde einschlägiger Untersuchungen ein.

Im darauffolgenden Kapitel werden *methodologische Aspekte* thematisiert, die für die Vorgehensweise in der vorliegenden Studie von Bedeutung sind. Zunächst wird die Dissertationsarbeit in der rekonstruktiven Sozialforschung verortet und das Schülerparlament einer deutschen privaten Internatsschule als Forschungsgegenstand erörtert. Bei der Auswertung der Interviews orientiere ich mich an der dokumentarischen Methode, deren wesentlichen Züge und Interpretationsschritte ich zunächst darlege. Dann erläutere ich die Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Dissertation und thematisiere die Maßnahmen, die zur *Qualitätssicherung* des methodischen Vorgehens während des ganzen Prozesses ergriffen worden sind. Am Ende des theoretischen Teils beschreibe und reflektiere ich die einzelnen Schritte des Untersuchungsverlaufs.

Im *empirischen Teil* der vorliegenden Studie rekonstruiere ich exemplarisch die habituellen Orientierungen anhand der ausgewählten Passagen aus vier Interviews mit Schülerparlamentariern, deren Orientierungsrahmen ich als maximal zueinander kontrastierende Eckfälle betrachte. Diese werden anhand dreier zentraler Themenbereiche dargestellt, die für die Rekonstruktionen des Agierens als Schülerparlamentarier der Fallschule besonders geeignet erscheinen. Es handelt sich hierbei um den Wechsel der jeweiligen Interviewten auf die Fallschule, das Entsendeverfahren ins Schülerparlament und einen von den Parlamentariern initiierten schulweiten Schülerstreik.

Im *abschließenden Teil* der vorliegenden Arbeit fasse ich die rekonstruierten habituellen Orientierungsrahmen fallspezifisch zusammen, setze sie zueinander in Kontrast und arbeite Ge-

meinsamkeiten heraus, die auf die Milieuspezifität des Schülerparlaments bzw. der Fallschule hinweisen. Danach resümiere ich die übergreifenden Erkenntnisse im Fazit und stelle sie anschließend anhand der *Tetraden Mc'Luhans* in einen größeren gesamtgesellschaftlichen Kontext. Auf diese Weise betrachte ich das untersuchte Internat und dessen Schülerparlament als ein schulspezifisches und gesellschaftliches Phänomen. Abschließend werden aus den dargestellten Ergebnissen abgeleitete Desiderata für weiterführende Studien und für die Praxis der Schülerpartizipation aufgestellt.

Den Interviewleitfaden, die verwendeten Transkriptionszeichen und einen beispielhaften Themenverlauf der verwendeten Interviews führe ich im Anhang auf. Die vollständigen anonymisierten Transkripte der im empirischen Teil zitierten Interviews füge ich dieser Studie auf einem digitalen Datenträger bei.

2 Theoretischer Rahmen der Schülerpartizipation und sein Bezug zum Stand der Forschung

Das Thema der Schülerpartizipation wird im Folgenden im breiteren Kontext und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Die (formal-)strukturelle Komponente der Schülermitbestimmung wird im Rahmen der Klärung der demographischen Gegebenheiten und des gesetzlichen und institutionellen Rahmens dargestellt. Die sachlichen und ideologischen Aspekte werden danach durch die Darstellung der demokratiepädagogischen Ansätze und ihrer kritischen Betrachtung thematisiert.

Zunächst ist die heutige *gesellschaftliche Situation* in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen zu erörtern, die oft als argumentativer Ausgangspunkt für den Diskurs um die Partizipation der Schüler an den Diskussions- und Entscheidungsstrukturen im Bereich Schule herangezogen wird (2.1.1). Ausgangspunkt für die Schülerpartizipation ist die Tatsache, dass in der Praxis das wünschenswerte politische Interesse und gesellschaftliche Engagement oft nicht erreicht wird. Die Ergebnisse einschlägiger *empirischer Untersuchungen* werden im Abschnitt 2.1.2 thematisiert. Besondere Aufmerksamkeit widme ich dabei dem gesellschaftspolitischen Engagement der heutigen Jugend, ihren Einstellungen gegenüber den politischen Institutionen sowie ihrem Interesse an politisch relevanten Themen. Als theoretische Grundlage für Bemühungen um eine gerechte Machtverteilung in unterschiedlichen Milieus betrachte ich den facettenreichen *Partizipationsbegriff*. Daher werden im Abschnitt 2.2 unterschiedliche Modelle der Partizipation vorgestellt, wobei der Fokus auf ihre Aussagekraft in Bezug auf den Bereich Schule gelegt werden wird. Weiter wird das Augenmerk auf den *gesellschaftspolitischen Kontext der Schülerpartizipation* gerichtet werden, der in einschlägigen *gesetzlichen Regelungen* und dem *institutionellen Rahmen* seinen Ausdruck findet (Abschnitt 2.3). Der Ansatz der Demokratiepädagogik wird im Abschnitt 2.4. thematisiert und insbesondere werden die Zielsetzungen und Umsetzungsformen betrachtet. In Abschnitt 2.5 werden die Ansätze der Demokratiepädagogik einer konstruktiven Kritik unterzogen, die die Ergebnisse qualitativer Untersuchungen berücksichtigt und Kontroversen im erziehungswissenschaftlichen sowie öffentlichen Diskurs zur Schülerpartizipation abbildet. Die *Schlussfolgerungen* für die methodologische Vorgehensweise im Rahmen der vorliegenden Studie werden in Abschnitt 2.6 gezogen.

2.1 Situation und Einstellungen der heranwachsenden Generation

Im Folgenden werden die gesellschaftspolitischen Entwicklungstendenzen der Kinder und Jugendlichen thematisiert. Zunächst wird die veränderte Lage erörtert, die für die soziale Situation der heranwachsenden Generation charakteristisch ist. In den nachfolgenden Ausführungen werden die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zur Politik und zu politischen Institutionen näher betrachtet und ihre Bereitschaft erläutert, sich gesellschaftlich bzw. politisch zu engagieren. Ziel ist es, das im Diskurs um die Schülerpartizipation vielbeklagte Desinteresse der Kinder und Jugendlichen an gesellschaftlichen Institutionen nicht isoliert zu betrachten, sondern in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext zu setzen, der plausible Hinweise auf die aktuellen Entwicklungstendenzen in der Schüler- und Jugendkultur anbietet.

2.1.1 Gesellschaftliche Lage der Kinder und Jugendlichen

Die Begriffe Kindheit und Jugend sind gesellschaftlich nicht einheitlich bestimmt. Oft wird auf die sozialen Umbrüche in der Lebenssituation heutiger Kinder und Jugendlichen sowie auf schwammige Grenzen zwischen den traditionell geprägten Lebensphasen zur Kindheit und zum Erwachsensein hingewiesen. Laut Münchmeier (2008) sei es nur dann sinnvoll von einer eigenständigen Lebensphase ‚Jugend‘ zu sprechen, wenn sie mit einem entsprechenden Sozialstatus Jugend einhergeht und durch spezifische Rechte, Pflichten, Handlungsanforderungen und -chancen gekennzeichnet ist. Als Zugehörigkeit zu einer Lebensaltersgruppe sei der ‚Sozialstatus Jugend‘ mit bestimmten Entwicklungsaufgaben, aber auch mit bestimmten, „gegenüber der Kindheit deutlich erhöhten Freiräumen und Handlungschancen ausgestattet [...], zugleich aber auch mit Restriktionen (u. a. ökonomische Abhängigkeit) insbesondere im Vergleich zu Erwachsenen verbunden“ (Bundesjugendkuratorium 2009, 12).

Die Ergebnisse der bundesweiten Untersuchung des *Deutschen Jugendinstituts DJI-Jugendsurvey*, die kurz vor der Jahrtausendwende mit annähernd 7000 Befragten im Alter von 16 bis 29 Jahren in den alten und neuen Bundesländern durchgeführt wurde, lassen die heutigen Jugendlichen im Vergleich zu der früheren Generation als moderner, progressiver, länger in der Ausbildung verbleibend und politisch weiter links orientiert hervortreten. Diese Merkmale werden jedoch nicht gleichermaßen von allen Ju-

gendlichen und jungen Erwachsenen, sondern vor allem von denen mit höheren Bildungsabschlüssen getragen (vgl. Gille/Krüger 2000, 425f.).

Ein weiterer Befund der erwähnten Studie betrifft den Zusammenhang der spezifischen Lebenssituation mit dem erreichten Bildungsgrad. Die Bildungswege der geringer Gebildeten sind kürzer, ihr Übergang in die Berufswelt und die Familiengründung erfolgen dementsprechend schneller. Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen vertreten stärker „materialistische und konventionelle Werteorientierungen“ sowie „traditionelle Geschlechterrollen“ als ihre formal höher gebildeten Altersgenossen (Gille/Krüger 2000, 426f.).

Auch laut der *1. World Vision Kinderstudie*, die 1.600 Kinder bis 11 Jahre auf ihre Werte, Wünsche, Ziele und über ihre Lebenssituation untersuchte, sei das Profil von Kindheit im Unterschied zur Vergangenheit durch „heftige Spannungsfelder gekennzeichnet“, etwa zwischen der Selbständigkeit und Anpassung bzw. den widersprüchlichen gesellschaftlichen Werten wie Autonomie und Disziplin (Andresen/Hurrelmann 2007, 42). Die Ergebnisse weisen auf ausgeprägte Individualität und Subjektivität als gesellschaftliche Grundmerkmale der heutigen Kindheit hin – Tendenzen, die Palentien und Hurrelmann bereits in den 1990er Jahren bei Kindern und Jugendlichen diagnostizierten (vgl. Palentien/Hurrelmann 2003, 3ff.). Die Generation der Kinder und Jugendlichen nach der Jahrtausendwende würden den Autoren zufolge von der Gesellschaft als Persönlichkeiten gesehen, die mit gesetzlich verankerten Menschen- und Bürgerrechten ausgestattet sind. Diese gingen mit der „eigenständigen Entwicklung ihrer Persönlichkeit“ einher und seien durch eine „meist sehr früh einsetzende Verantwortung für die Sicherung ihrer Leistungsfähigkeit, [...] und] ihre soziale Entwicklung“, gekennzeichnet (vgl. Andresen/Hurrelmann 2007, 44).

In allen Lebensbereichen werden Anforderungen an Kinder und Jugendliche gestellt. So wird von ihnen unter anderem erwartet, dass sie „ihre Schullaufbahn mit ihrer großen Bedeutung für die spätere Berufstätigkeit selbst in die Hand nehmen [...] und auch wirtschaftlich autonom handeln“ (Palentien/Hurrelmann 2003, 3). Die Autoren erachten als wichtige Merkmale der veränderten Lebenslage der Kinder und jungen Erwachsenen die frühe emotionale Ablösung von den Eltern, die heutzutage bereits ab dem zwölften Lebensjahr erfolgt, während die materielle Unabhängigkeit von ihren Eltern um ca. fünfzehn Jahre nach hinten verlagert wird.

Im Vergleich zur Elterngeneration ist der Einfluss der Gleichaltrigen bei den heutigen Kindern und Jugendlichen angestiegen. Er beschränkt sich nicht auf die Freizeitaktivitäten, sondern prägt auch grundlegende Einstellungen, etwa hinsichtlich des Lebensstils. Insbesondere der Freizeit- und Konsumbereich ist durch eine hohe Selbstsicherheit der heranwachsenden Generation gekennzeichnet, die als wichtige Konsumentengruppe zum Ziel der kommerziellen Werbekampagnen wird (vgl. Palentien/Hurrelmann 2003, 5).

Die Studie des *internationalen Kinderhilfswerks der Vereinten Nationen* untersuchte in 21 Industrieländern die Situation und das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf die materielle Lage, Gesundheit, Sicherheit, Bildung, ihre Beziehung zu Eltern und Freunden sowie die empfundenen Risiken im Alltag. Die Ergebnisse bestätigen eindeutig, dass das Wohlbefinden und die Bildungs- und Lebenschancen der in Deutschland lebenden Kinder von der sozialen Situation ihrer Eltern abhängen (vgl. Bertram 2006, 27f.; UNICEF 2007).

Aufgrund der veränderten Lebensbedingungen, in denen die Jugendlichen heute aufwachsen, veränderten sich notwendigerweise auch die Formen des Engagements. In dieser Zeit wird ebenfalls der Grundstein für politische und gesellschaftliche Einstellungen gelegt (vgl. Gille/Krüger 2000, 426). Auf dem Hintergrund der erörterten gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen sind im Folgenden die politischen Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zu analysieren.

2.1.2 Politische Einstellungen der Kinder und Jugendlichen

Zur Verdeutlichung der politischen Einstellungen der heranwachsenden Generation werden im Folgenden insbesondere zwei bundesweite repräsentative Umfragen herangezogen, zum einen die bereits zitierte *DJI-Jugendsurvey* des *Deutschen Jugendinstituts* (2000) und zum anderen die deutsche *Shell-Jugendstudie* (2006 und 2010). Die zentralen Ergebnisse dieser beiden Studien werden um weitere empirische Befunde einer repräsentativen *Studie zu Demokratie, Politik und politischer Bildung in Sachsen-Anhalt*, der Umfrage *World Vision Deutschland* und der internationalen *CIVIC-Education Studie* angereichert.

Als zentrales Ergebnis der Umfrage *DJI-Jugendsurvey* ist die Feststellung zu betrachten, dass 25% der Kinder und Jugendlichen in den alten und 17% in den neuen Bundes-

ländern ein starkes politisches Interesse verkündeten (vgl. Gille/Krüger/de Rijke 2000, 211). Des Weiteren kann den Ergebnissen die Tendenz entnommen werden, dass die Befragten an einem einmaligen Engagement durchaus Interesse zeigen. Dies kontrastiert mit einer eher geringen Bereitschaft, sich politisch-institutionell einbinden zu lassen. Während die Wahlbereitschaft der wahlberechtigten Befragten die 90%-Grenze tangiert, signalisierte nur ungefähr die Hälfte der jungen Menschen ihre Bereitschaft, die Arbeit in einem Mitbestimmungsgremium aufzunehmen. Ebenfalls die Hälfte der Untersuchten würde eine Teilnahme an einer öffentlichen Diskussion und knapp zwei Drittel an einer genehmigten Demonstration in Erwägung ziehen. Auf die höchste Zustimmung, nämlich auf die Zustimmung von vier Fünfteln der Befragten, stößt die Frage nach der Bereitschaft, an einer Unterschriftensammlung teilzunehmen. Geht es jedoch um die Bereitschaft zum ‚konventionellen‘ politischen Handeln, etwa darum, sich bei einer Partei zu engagieren oder ein politisches Amt zu übernehmen, liegt der Prozentsatz der Zustimmungen nur noch bei annähernd 15% (vgl. Gaiser/de Rijke 2000, 272). In Bezug auf die Beteiligung in traditionellen gesellschaftlichen Organisationen wie Verbänden, Vereinen und Parteien wird dennoch deutlich, dass zu den drei Erhebungszeitpunkten im Jahr 1992 58% der 19-26 Jährigen Mitglied in wenigstens einer solchen Organisation waren, im Jahr 1997 49% und 57% im Jahr 2007 (vgl. ebd.). Eine generelle Tendenz zur Beteiligungsverweigerung junger Menschen ist somit nicht zu beobachten.

Der Zusammenhang zwischen dem Alter und den Einstellungen zur Politik wurde zum weiteren zentralen Ergebnis der genannten Studie: Mit wachsendem Alter gewinnen politische Themen zunehmend an Relevanz und dementsprechend steigen auch das Verständnis für und das Interesse an Politik. Bei den jüngeren Befragten wurde umgekehrt eine höhere Befürwortung der „Gewalt als politischem Einflussmittel und die Bereitschaft, unkonventionelle oder gar illegale Wege politischer Einflussnahme einzuschlagen“ festgestellt (Gille/Krüger 2000, 424). Diese Korrelation begründen die Autoren der Studie mit der zunehmenden Sozialisation und der allmählichen Übernahme der Erwachsenenhaltung sowie mit der psychosozialen Entwicklung der Jugendlichen und junger Erwachsener mit steigendem Alter (vgl. ebd.).

Ein weiterer Befund betrifft den Zusammenhang zwischen politischen Haltungen und erreichtem Bildungsgrad: Nur wenige Jugendliche mit niedrigerem formalem Bildungsniveau bekundeten ein politisches Interesse. Dementsprechend waren ihre Ein-

schätzung der eigenen politischen Kompetenz und ihre Bereitschaft sich politisch zu engagieren meist gering (Gille/Krüger 2000, 428).

Hinsichtlich der politischen Einstellungen und Handlungsbereitschaften zeigen sich geschlechtsspezifische Differenzen: Es wird ein geringeres politisches Interesse und eine geringere subjektive politische Kompetenz bei den weiblichen Befragten deutlich. Diese Tendenz spiegelt sich ebenfalls in der Handlungsbereitschaft der Befragten wieder, indem Parteiarbeit und die Übernahme eines politischen Amtes sowie eine Teilnahme an einem genehmigten Streik häufiger von den männlichen Befragten in Erwägung gezogen wird (vgl. Gille/Krüger 2000, 430ff.).

Obwohl die erfragten Grundprinzipien der Demokratie in den alten und neuen Bundesländern gleichermaßen akzeptiert werden, wurden gravierende Unterschiede in den politischen Einstellungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Ost und West festgestellt: Das politische Interesse und die Selbsteinschätzung der politischen Kompetenz war in den alten Bundesländern deutlich größer (vgl. Gille/Krüger/de Rijke 2000, 258).

Für die deutsche *Shell-Studie* ist über mehrere Jahrzehnte hinweg das deklarierte Interesse an Politik ein zentraler Faktor für die Einschätzung der Entwicklungstendenzen in den Einstellungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Während es noch in den 70er und 80er Jahren eine Selbstverständlichkeit war, als junger Mensch politisch interessiert zu sein, so veränderte sich diese Haltung spätestens Mitte der 1990er Jahre und sank dann auf einen durch die *Shell-Jugendstudien* gemessenen Tiefpunkt von nur noch 34% aller Jugendlichen, die sich im Jahr 2002 als politisch interessiert bezeichneten. Die politischen Einstellungen der Befragten werden, den empirischen Befunden der Shell-Studien zufolge, wesentlich durch den formalen Bildungsstatus, die soziale Situation und durch den spezifischen Einfluss des Elternhauses gekennzeichnet.

Ein weiterer Befund der *Shell-Studie* von 2006 zeigt, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland die demokratische Staatsform in Deutschland grundsätzlich für „gut“ erachten bzw. keine Alternative zu ihr vorschlagen wollen oder können (vgl. Schneekloth 2006, 113). Ihre Demokratiezufriedenheit ist von 60% im Jahr 2002 auf 63% 2010 leicht gestiegen, wobei der Anstieg der Zufriedenheit in den neuen Bundesländern von 37% 2002 auf 45% 2010 besonders auffällig ist. Inwieweit junge Menschen Zufriedenheit mit der Demokratie als Staatsform äußern, hängt vorrangig

von der Bewertung der eigenen sozialen Lage und der Einschätzung der eigenen Zukunftschancen ab.

Trotz des leicht angestiegenen politischen Interesses und des ebenfalls gewachsenen Vertrauens in die Demokratie hat sich nichts an der bereits vielfach beklagten allgemeinen Politikverdrossenheit der jungen Bevölkerung geändert. Diese äußert sich unter anderem in ihrer tatsächlichen Wahlbeteiligung, die konstant ca. 10% unter dem Durchschnitt der Wahlberechtigten insgesamt liegt (vgl. Schneekloth 2010, 144). Nach wie vor zeigen sich auch ein mangelndes Vertrauen in Politik und Parteien, sowie eine zunehmende Verdrossenheit gegenüber Banken und großen Wirtschaftsunternehmen. Diese liegt vermutlich darin begründet, dass die Jugendlichen das Agieren von Parteien und Politikern eher als von Machterhalt und weniger vom Gemeinwohl bestimmt empfinden (vgl. ebd., 115). Als weiteren Grund für ihr Misstrauen gegenüber den Institutionen berichten die Befragten über mangelhafte Effektivität der politischen Parteien und bringen Forderungen nach Geradlinigkeit und Konsequenz in der Politik zum Ausdruck. Dem politischen Extremismus wird allerdings ein klares „Nein“ entgegengesetzt (vgl. Schneekloth 2006, 109f.). Der inzwischen vielbeklagten Verdrossenheit gegenüber den politischen Institutionen steht jedoch durchaus ein Interesse an gesellschaftlich relevanten Themen gegenüber (vgl. Palentien/Hurrelmann 1997, 15ff.).

Einen weiteren Baustein einer demokratischen Gesellschaft bildet das Recht, eigene Standpunkte auch unabhängig von der Mehrheitsmeinung politisch artikulieren zu können. In diesem Zusammenhang zeigt die *Shell-Jugendstudie*, dass immerhin bei 37% der 18-24 Jährigen hierzu eine grundsätzliche Bereitschaft vorhanden ist. Fast ein Fünftel der Befragten zeigt sogar eine hohe Bereitschaft zur Teilnahme an politischer Aktivität, eine Gruppe zu der insbesondere Höhergebildete gehören, die sich als politisch interessiert bezeichnen und eher links orientiert sind. Interessanterweise zeigen weibliche Jugendliche trotz ihres geringer ausfallenden politischen Interesses eine höhere Aktivitätsbereitschaft als männliche (vgl. Schneekloth 2010, 151).

Grundsätzlich gilt, dass die persönliche Identifikation mit einem gesellschaftlichen Problem eine wesentliche Rolle für die Bereitschaft zum gesellschaftspolitischen Engagement spielt. Andererseits ist die Bereitschaft, sich längerfristig oder verbindlich zu engagieren, nur schwach ausgeprägt. Junge Menschen zeigen sich somit durchaus bereit, für die eigenen Interessen aktiv einzutreten. Selbst im Rahmen von Parteien oder

anderen politischen Gruppen Politik zu gestalten, liegt ihnen jedoch fern (vgl. Schneekloth 2010, 151).

Im Rahmen einer repräsentativen *Studie zu Demokratie, Politik und politischer Bildung* untersuchen Krüger et al. (2002) das Verhältnis von ca. 1.460 Jugendlichen in Schulen (ab der Klassenstufe 8) unterschiedlicher Art in Sachsen-Anhalt. Dabei stellen die Autoren eine *Distanz* der Jugendlichen zu den etablierten politischen Institutionen fest, indem nur annähernd ein Drittel der Befragten der Bundesregierung und dem Bundestag und knapp ein Viertel den politischen Parteien sein Vertrauen ausspricht (vgl. Reinhardt/Tillmann 2002, 53). Andere gesellschaftsrelevante Institutionen wie Gerichte, Polizei, Bundeswehr und Schulen, aber auch Vertreter der ‚nicht etablierten‘ Politik wie Bürgerinitiativen und Greenpeace genießen das Vertrauen ungefähr doppelt so vieler Jugendlicher wie der Bundestag (vgl. ebd.).

Obwohl klare ‚antidemokratische Aussagen‘ von den Befragten durchaus abgelehnt werden, wurden gravierende Missverständnisse demokratischer Aushandlungsmechanismen festgestellt. Die Wichtigkeit der prosozialen Werteorientierungen wie Rücksichtnahme, Gerechtigkeit, Mündigkeit etc. treffen zwar auf eine hohe Zustimmung, gleichwohl nehmen die Befragten Konflikte aufgrund unterschiedlicher Meinungen durchaus als unerwünscht und störend wahr. So fordern beispielsweise 69% von der politischen Opposition, dass sie die Regierung nicht kritisiert, sondern in ihrer Arbeit unterstützt (vgl. ebd., 60ff.).

Die Mehrheit der befragten Schüler beurteilt die Möglichkeiten der Partizipation durchaus positiv, denn fast zwei Drittel der befragten Schüler gaben an, dass sie bei der Ausgestaltung der Schule (63%), bei Projekttagen und -wochen (67%), Freizeitangeboten (59%) und Ausflügen und Schulveranstaltungen (65%) partizipieren können (vgl. Schmidt 2002, 105).

Gleichwohl messen nur 35% der Befragten der Schülervvertretung (SV) eine große Bedeutung zu. Zu einem etwas positiveren aber vergleichbaren Ergebnis gelangten zwei Jahre zuvor Krüger/Grundmann/Kötters (2000) in ihrer *Studie zur Schulentwicklung* im selben Bundesland. Entsprechend signalisieren die Befragten ihre sehr geringe Bereitschaft in Schulgremien aktiv zu werden: Lediglich 35% können sich vorstellen, als Klassensprecher tätig zu werden, für die Mitarbeit in der Schülervvertretung (SV) zeigen sich 35% der Schüler offen. Nur 41% wären bereit, bei

der Organisation der außerunterrichtlichen Schulveranstaltungen mitzuwirken und 45% an einer Demonstration teilzunehmen (vgl. ebd., 107). Auf eine größere Beteiligungsbereitschaft stoßen auffallend weniger aufwendige Aktivitäten wie Unterschriftenaktionen (74%), Teilnahme an einem Gespräch mit der Schulleitung (73%), den Lehrkräften (64%) und an Schülertreffen (68%) an ihrer Schule (vgl. ebd.).

Für die schulische Beteiligungsbereitschaft scheinen die Variablen „Geschlecht, Notendurchschnitt, Rechts-Links-Orientierung und Prosozialität in der Werteorientierung“ von Bedeutung zu sein (Reinhardt/Tillmann 2002, 65f.). Bei der Untersuchung der Zusammenhänge fiel auf, dass Jugendliche mit eher schlechterem Notendurchschnitt ähnlich wie politisch unentschiedene Jugendliche verhältnismäßig weniger beteiligungsbereit sind. Demgegenüber steht, dass je ausgeprägter die ‚prosozialen Werte‘ sind, eine umso höhere Beteiligungsbereitschaft im Bereich Schule festzustellen ist. Daraus resultiert jedoch keine höhere politische Beteiligungsbereitschaft (vgl. ebd.).

Den Sozialkundeunterricht verbinden Schüler mit den nicht erfüllten Erwartungen, ihr eigenes Interesse an tagespolitischen Themen geltend zu machen und sich bei gesellschaftlichen Konflikten einbringen zu können. Darüber hinaus sehen sie das vermittelte Wissen über Politik im Kontrast zu der wahrgenommenen Realität als fragwürdig (vgl. Pfaff/Schmidt/Krappidel 2002, 279).

Die dargestellten empirischen Befunde können abschließend um das Ergebnis der bereits erwähnten Untersuchung *World Vision Deutschland* angereichert werden. Die befragten Kinder gaben an, über das Elternhaus und Medien über Politik informiert zu werden. 40% der Befragten teilten mit, dass zuhause über Politik manchmal geredet wird, bei 6% der Haushalte sogar oft. Die Vorbehalte gegenüber Politik(-ern) werden an 43% eher ablehnenden Antworten auf die Frage festgehalten, ob Politiker viel an Kinder denken und sich für ihre Anliegen einsetzen würden (Andresen/Hurrelmann 2007, 31).

Die Ergebnisse des deutschen Beitrags der *CIVIC-Education Studie* an der Jahrtausendwende stuften das Wissen über Politik der deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich als „durchschnittlich“ ein (Osterreicher 2002). Auch ihre Einstellungen zur Demokratie unterscheiden sich nicht wesentlich von denjenigen der Jugendlichen anderer Länder. Im Rahmen der Auswertung der Ergebnisse aus einer Befragung von

3.700 deutschen 14-Jährigen stellt Oesterreicher fest, dass deren politische Handlungsbereitschaft sich überwiegend auf die Bereitschaft beschränkt, an Wahlen teilzunehmen und sich vorher entsprechend zu informieren. Eine aktive politische Mitarbeit scheint dagegen wenig attraktiv (vgl. ebd., S. 71).

Als ein zentrales Ergebnis der vorgestellten Untersuchungen kommt sehr deutlich zum Ausdruck, dass Jugendliche und junge Erwachsene gegenüber etablierten gesellschaftlichen Organisationen und Institutionen maßgeblich distanziert sind. Demgegenüber haben die politisch und global-gesellschaftlich relevanten Themen für die heutigen Kinder einen hohen Stellenwert, was hoffnungsvoll auf ein zu entfaltendes Handlungspotential schließen lässt. An diesem Punkt setzt die Demokratiepädagogik an und formuliert ihre Zielsetzungen für den Bereich Schule. Bevor auf diese eingegangen wird, ist im folgenden Abschnitt der Partizipationsbegriff zu erörtern.

2.2 Zur Begriffsbestimmung der Schülerpartizipation

Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an formalen Diskussions- und Entscheidungsprozessen der Schule wird im öffentlichen Diskurs im Hinblick auf die vielbeklagte *Politikverdrossenheit* der heranwachsenden Generation zum facettenreichen Schlüsselbegriff. Der weit gefasste Gehalt dieses Schlagworts erfordert jedoch eine genauere Analyse und schlussendlich eine Auslegung, die für die Handlungspraxis eine handfeste Orientierung bieten kann. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, den Partizipationsbegriff zunächst im breiteren Kontext zu beleuchten, bestehende Modelle und Definitionen auf begriffliche Grundlagen hin zu hinterfragen und diese auf die Teilhabe der Schüler am Geschehen im Bereich Schule zuzuspitzen.

Der *Partizipationsbegriff* verweist im Allgemeinen auf die demokratisierenden Funktionen eines interaktiven sozialen Systems, dem eine mehrheitsberücksichtigende Gestaltung des Zusammenlebens zu Grunde liegt. Soll ein derartiges System nachhaltig reproduzierbar sein, ist es darauf angewiesen, neben der Reglementierung der Entscheidungsprozesse auch Lerngelegenheiten anzubieten, die eine Etablierung und Weiterentwicklung der zu Grunde liegenden Prinzipien sicherstellen.

Trotz vieler Überschneidungen wird der Begriff im pädagogischen Kontext nicht einheitlich verwendet. Innerhalb Deutschlands variieren sowohl das Verständnis der Schülerpartizipation, als auch dessen konkrete Umsetzung von Bundesland zu Bundesland

und von Schule zu Schule. Analog dazu werden in der Praxis und im wissenschaftlichen Diskurs Begriffe wie Schülermitverwaltung, Schülerverwaltung und Schülervertretung, Schülermitwirkung, Schülerpartizipation, Schülerbeteiligung oder Schülermitverantwortung recht unterschiedlich verwendet.

In der einschlägigen Literatur lassen sich dabei unterschiedliche Zugänge unterscheiden: Es finden sich erstens Skalen, die unterschiedliche Qualitäten von Partizipation beschreiben, zweitens solche, die unterschiedliche Machtverhältnisse zwischen den Beteiligten ausdrücken und drittens Begriffsbestimmungen, die von den jeweiligen Schlagwörtern selbst ausgehen und diese nach ihrem semantischen Gehalt auslegen.

Die Grundaufteilung kann dem Modell von Hart (1992) und Gernert (1993) entnommen werden, das drei grundsätzliche Ebenen beinhaltet. Diese Gliederung löst praktisch die Bipolarität der (Nicht-)Partizipation auf und ermöglicht somit präzisere Aussagen über Umfang und Qualität des wechselseitigen Verhältnisses in der Schule:

- *Nicht-Beteiligung* beinhaltet Entscheidungen, die ausschließlich vonseiten der Schulleitung und der Lehrkräfte getroffen werden.
- *Quasi-Beteiligung* markiert die Möglichkeit der Schülerschaft, sich bei den Entscheidungen Gehör zu verschaffen.
- *Partizipation* steht für symmetrische Verhältnisse in Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen der Schule (vgl. Hart 1992; Gernert 1993).

Diese Grundaufteilung wird in weiteren hierarchischen Partizipationsmodellen aufgegriffen und feingegliedert. So etwa in dem aus der außerschulischen Projektarbeit stammenden Modell Schröders, der – inspiriert von Hart (1992) und Gernert (1993) – eine differenziertere Unterscheidung in neun Stufen vornimmt und die Ausprägungen der Nicht-Beteiligung in Fremdbestimmung, Dekoration und Alibiteilnahme untergliedert. Den Begriff der Beteiligung unterteilt er in *Teilhabe*, *Mitwirkung* und *Mitbestimmung*. Darüberhinausgehend beschreibt er die Selbstbestimmung und Selbstverwaltung der Kinder und Jugendlichen, die in Planung, Organisation und Durchführung der Projekte auf die Unterstützung von Erwachsenen weitgehend verzichten (vgl. Schröder 1995, 16ff.). Auch Oser et al. (2001, 20ff.) postulieren unterschiedlich intensive Partizipationsarten in sieben Stufen, die sich in der Spanne zwischen einer Pseudo- und einer vollkommenen Partizipation befinden.

Scheibe seinerseits wählt noch einen anderen Zugang. Er geht dem Wortsinn der verschiedenen Begrifflichkeiten nach und versucht, ihre Bedeutung zu strukturieren und auszulegen. Seine Begriffsbestimmungen, die aus den 1960er Jahren stammen, spiegeln zum Teil den Ursprung und die Entwicklung der Schülerpartizipation wider und stellen bis heute die präziseste Begriffsbestimmung in diesem Bereich dar:

- *Schülermitverwaltung* bzw. *Selbstverwaltung*. Das Wort Schülermitverwaltung sei insofern unzutreffend, als die Verwaltungsaufgaben der Schule zweifelsohne hauptsächlich beim Schulleiter und den ihm vorgesetzten Behörden liegen. Dies werfe, Scheibe zufolge, die berechtigte Frage auf, welche Verwaltungsaufgaben es dann sind, die den Schülern zukommen. Zurückzuführen ist der Begriff auf den Ausdruck „Selbstverwaltung“, der schon vor dem ersten Weltkrieg verwendet wurde, um das neugewonnene Denken der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ zu betonen. Mit der Erkenntnis, dass die Wirklichkeit dem so formulierten Ideal nicht entsprechen konnte, wurde das „Selbst-“ schon bald durch das sowohl bescheidenere als auch zutreffendere „Mit-“ ersetzt.
- *Schüler selbstregierung*. Beim noch älteren Ausdruck Schüler selbstregierung handelt es sich um eine Übersetzung aus dem Englischen (*selfgovernment*), die mit der so bezeichneten Schülereinrichtung von den deutschen Pädagogen Kerschensteiner und Foerster übernommen wurde. Zwar wurden den Schülern dabei tatsächlich Führungsaufgaben anvertraut, die Erkenntnis der Unterschiedlichkeit politischer und pädagogischer Strukturen führte jedoch dazu, dass der Begriff durch den der Schülermitverwaltung ersetzt wurde.
- *Schülermitgestaltung*. Um produktive Tätigkeit anstelle einer bloßen Verwaltung in den Vordergrund zu rücken, wurde schließlich die Bezeichnung Schülermitgestaltung vorgeschlagen, wobei Scheibe feststellt, dass der Begriff zwar inhaltlich sinnvoll, gleichwohl wenig alltagstauglich erscheint.
- *Schülervertretung*. Der Ausdruck Schülervertretung umfasst alle „mit einer speziellen Funktion für die Schülerschaft beauftragten Schüler“ und bezeichnet so zwar die entsprechenden Vertretungsgremien und deren Mitglieder, ohne jedoch explizit Aussagen über deren Sinn bzw. Aufgaben zu machen.
- *Schülermitverantwortung*. Im Gegensatz zur Schülervertretung werde im Begriff Schülermitverantwortung der Sinn dessen erfasst, was im Rahmen der genannten

Gremien geschehen soll, nämlich dass der jeweilige Schüler Verantwortung für die ganze Schule und die Mitschüler übernimmt (vgl. Scheibe 1966, 23ff.).

Qualitativ gesehen stellt den höchsten Punkt dieser Skala die letztgenannte Schülermitverantwortung dar, die laut Scheibe dem „freiwilligen, möglichst aus eigener Initiative kommenden mitverantwortlichen Beteiligtsein der Schülerschaft am Leben und an der Arbeit der Schule mit Hilfe der dafür vorgesehenen Einrichtungen, insbesondere der Schülervertretung“ entspricht (ebd., 25).

In vergleichbarer Weise nimmt auch Elke Kurth-Buchholz (2011, 14ff.) eine Verortung der Begriffe Partizipation, Beteiligung und Mitbestimmung vor, spitzt sie jedoch vorwiegend auf den Bereich des Unterrichts zu. So kann die *Schülerpartizipation*, Kurth-Buchholz zufolge, als Oberbegriff verstanden werden, der sowohl für die Bezeichnung der Entscheidungen im Schulleben sowie im Unterricht herangezogen werden kann, wenn die Erziehung des „mündigen, demokratiefähigen und selbstständigen Bürgers“ hervorgehoben wird. Die *Schülermitbeteiligung* wird zum einen im unterrichtlichen Bereich eingegrenzt und umfasst verschiedene Unterrichtsmethoden wie Gruppenarbeit, Projektarbeit oder Freiarbeit. Zum anderen stehe der Begriff für das „demokratische“ Schüler-Lehrer-Verhältnis, insofern diese als „tendenziell gleichberechtigte Partner“ erachtet werden. Ähnlich wie die *Schülermitbeteiligung* ist auch der Begriff der *Schülermitbestimmung* an den Unterricht gekoppelt und umfasst die Berücksichtigung der Meinungen, Ideen und Interessen der Schüler in allen Entscheidungsprozessen im Hinblick auf die Planung und inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts (vgl. ebd., 14ff.).

Für die Einschätzung der Beteiligungsmöglichkeiten von Schülern an Schulen differenzieren die Autoren der qualitativen Studie *Demokratie in der Schule* nach *institutionalisierter*, *informeller* und *projektbasierter* Beteiligung (vgl. Giesel/de Haan/Diemer 2007, 160f.). Den Begriff der *Beteiligung* verstehen sie im weitesten Sinne als „informiert werden und mitarbeiten ohne eigene Mitbestimmung und aktive Teilhabe“ sowie den Begriff *Partizipation* im engeren Sinne als *Mitsprache*, d.h. „Teilhabe an der Meinungsbildung, Aushandlung und *Mitbestimmung* (Mitentscheidung und politische Willensbekundung) und *Mitgestaltung* in Form von eigenaktivem Engagement. Während Mitsprache, Mitgestaltung und Mitbestimmung in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stünden, werden unter den Formen der Beteiligung im weiteren und Partizipation im engeren Sinne unterschiedliche Ausprägungen der „Einflussmöglichkeit auf den Entscheidungsprozess und sein Ergebnis“ subsumiert (ebd.).

Der Begriff Partizipation beinhalte laut Gerhardt (2007, 25) gleichermaßen „aktive und passive Teilnahme im Lebensganzen“ bzw. „politischen Ganzen“ und sei somit ein komplexerer Ausdruck als die durch das Wirtschaftsunternehmen geprägte „Mitbestimmung“ (ebd.). Die Problematik der Partizipation sieht er allgemein in der Differenz zwischen den individuellen und gemeinschaftlichen Interessen und nimmt sie in seiner Begriffsklärung auf. So bestehe die Partizipation aus *Selbstbestimmung*, der das individuelle Handeln zu Grunde liege und der *Mitbestimmung*, auf die explizit das politische Handeln gelehnt sei.

Die dargelegten Definitionen der Partizipation belegen sehr eindrucksvoll, dass im Diskurs um die (Schüler-)Partizipation auf keinen einheitlichen, sondern im Gegenteil, auf einen sehr *vielfältigen Partizipationsbegriff* zugegriffen wird, dessen konkrete Bedeutung im jeweiligen Kontext spezifiziert werden muss. Die aufgezeigten theoretischen Modelle der Schülerpartizipation erscheinen als eine sinnvolle Grundlage für den Austausch von Meinungen und Vorstellungen hinsichtlich der Durchführung konkreter Maßnahmen, die eine Optimierung der Partizipationsverhältnisse im Bereich Schule zum Ziel haben. Die praktische Umsetzung wird jedoch offensichtlich dadurch erschwert, dass es bei der Einschätzung der Partizipationsverhältnisse in konkreten Fällen stark auf die unterschiedlichen Perspektiven der jeweiligen Akteure ankommt und dass der Grad der Einbeziehung der Schüler in die Diskussions- und Entscheidungsprozesse auch innerhalb derselben Schule von Fall zu Fall stark variieren kann. Als Orientierung für die vorliegende Studie kann Biedermanns (2006) empirisch fundierte Fassung der Partizipation herangezogen werden, die eine „möglichst ausgeglichene Machtverteilung“ aller Beteiligten abbildet und ihre „freiwillige Teilnahme an [...] allen Mitgliedern offen stehenden, gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen“ vorsieht (ebd. 388, Hervorhebung D.C.). Der Prozess der Entscheidungsfindung basiere laut Biedermann auf „Diskursivität“ und sei durch klar definierte „Verantwortungsübernahme“ aller Akteure gestützt.

2.3 Gesellschaftspolitischer, gesetzlicher und institutioneller Rahmen

Die Befunde empirischer Untersuchungen zeigen die Dringlichkeit einer Bildung in Sachen Demokratie und lassen die Diskussion über eine entsprechende Förderung bereits im Kindes- und Jugendalter brisant und aktuell hervortreten. Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Studie wird im Folgenden die Partizipation der Schüler an den formalen

Entscheidungsprozessen der Schule, ihre Formen und Ziele im Bereich außerhalb des Unterrichts fokussiert. Im Zuge der politischen Wende zu Beginn der 1990er Jahre und der damit einhergehenden verstärkten Bürgerbeteiligung wurde auch eine *Vertiefung der Schülerpartizipation* gefordert. Es entstand eine Reihe von Institutionen und Förderprogrammen für die Schulpraxis mit dem Ziel, die Demokratisierungsprozesse in Schulen zu unterstützen. Die institutionalisierte Schülermitverwaltung (SV bzw. SMV) hat sich auch in den neuen Bundesländern schnell etabliert, die Hoffnungen auf einen Neuanfang bzw. auf eine grundsätzliche Reform wurden in den Folgejahren jedoch in mancher Hinsicht enttäuscht (vgl. z.B. Himmelmann 2007b, Heft 1, 9ff.).

Die Partizipation im Bereich Schule wird zunehmend zum Schlüsselbegriff und der *Ausbau ‚demokratischer‘ Handlungsfelder* rückt in den Fokus des (bildungs-) politischen Interesses. Diese Tendenz spiegelt sich in einschlägigen Bestimmungen auf internationaler und nationaler Ebene wider und wird von unterschiedlichen Organisationen getragen. Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden auf den gesetzlichen und institutionellen Rahmen der Partizipation näher einzugehen.

2.3.1 Gesetzliche Regelungen

Die Berücksichtigung des Kindeswillens in allen es betreffenden Angelegenheiten und seine freie Meinungsäußerung werden in der *UN-Kinderrechtskonvention*, der *Agenda 21 der Vereinten Nationen* (UNO 1992) und der *EU-Grundrechtcharta* (vgl. EU 2000; Bernsdorff/Borowsky 2002) festgelegt. Durch den Beitritt zur Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen entsteht den Mitgliedsstaaten die Verpflichtung, die Berücksichtigung der Kinderrechte durch geeignete Maßnahmen im Alltag sicherzustellen. Demnach werden Kinder den Erwachsenen im Hinblick auf ihre Grundrechte gleichgestellt, insbesondere die Möglichkeit, gemäß der altersangemessenen Fähigkeiten an der Gestaltung des eigenen Lebens und der Gemeinschaft teilzuhaben und aktiv mitwirken zu können. Dieses Recht spiegelt sich im *deutschen Grundgesetz* wider (vgl. Deutscher Bundestag 2014). Den Eltern sowie den Erziehern und Lehrkräften kommt dabei eine besondere Rolle zu, nach der sie den Kindern Möglichkeiten und Anreize zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten und zur Verantwortungsübernahme geben müssen (vgl. Edelstein/Krappmann/Student 2014). Aufgrund der bundesstaatlichen Struktur ist die Schülervertretung in Deutschland in länderspezifischen Schulgesetzen und Regelungen verankert, weshalb sowohl die begrifflichen Festlegungen als auch der konkrete Inhalt von

Bundesland zu Bundesland sowie zwischen öffentlichen und privaten Schulen variieren können. Auch die heutige Gesetzgebung regelt den Status der *Schulen in freier Trägerschaft*⁴, die das Angebot der freien Schulwahl erweitern und als (genehmigungsbedingte) Ersatz-, Modell- und Versuchsschulen die bestehenden pädagogischen Konzepte weiterentwickeln können. Nicht selten werden an diesen Schulen unterschiedliche Formen und Umsetzungsoptionen der Schülerpartizipation zum Schulprofil erhoben und praktiziert.

2.3.2 Institutioneller Rahmen

Die Weiterentwicklung der Schülerpartizipation wird von unterschiedlichen internationalen und nationalen Institutionen und Projekten thematisiert und unterstützt. So hat beispielsweise die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* zu demokratiepädagogischen Fragestellungen im *Plan for Action – World Programme for Human Rights Education* konkrete Richtlinien zur Menschenrechtsbildung und ihrer Umsetzung vereinbart und daran 2009 mit einem Strategieplan angeknüpft (OHCHR/UNESCO 2009).

Der *Europarat* mit derzeit siebenundvierzig Mitgliedern erklärte im Jahr 2007 die Demokratie- und Menschenrechtsbildung als einen seiner Schwerpunkte und initiierte internationale Projekte im Rahmen der Programme *education for democratic citizenship* (EDC) und *human rights education* (HRE) mit dem Ziel, politische und demokratische Kompetenzen zu fördern, europäische Initiativen und Institutionen der Lehrerbildung im Bereich EDC zu vernetzen und demokratische Leitungskonzepte von Bildungseinrichtungen zu entwickeln.

⁴ In Deutschland wird die Einrichtung einer Ersatzschule durch Art. 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland gesichert und ihre Genehmigungsbedingungen insofern geregelt, als sie „in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert“ werden. (vgl. Deutscher Bundestag 2014).

Die Genehmigung der Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) fällt in Deutschland in die Hoheit der Länder. So sieht beispielsweise § 22 NSchG vor, dass „zur Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Konzeptionen sowie zur Überprüfung und Fortentwicklung vorhandener“ Schulversuche durchgeführt oder Versuchsschulen eingerichtet werden können, die von den herkömmlichen Schulformen abweichen dürfen. Schulversuche bedürfen eines Antrags des Schulträgers oder der Schule und werden aufgrund einer befristeten und widerruflichen Genehmigung der Schulbehörde erteilt. (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2013; auch Ahlring 2010, 100ff.). In Hessen beispielsweise ist gemäß HSchG ist der Status der Ersatzschulen insofern verankert, als diese Einrichtungen das Schulwesen durch besondere Inhalte und Formen der Erziehung und des Unterrichts fördern sollen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2015).

Die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* hat einen Rahmen für den Erwerb der demokratischen Kompetenzen formuliert (vgl. OECD 2005). Somit sind weitergehende Programme, Wettbewerbe und Förderlinien wie *Demokratie lernen & leben* entstanden, die darauf ausgerichtet sind, die Umsetzung der demokratischen Prinzipien im Bereich Schule zu fördern. Als ein anderes Beispiel könnte *Der Deutsche Schulpreis* genannt werden, in dessen Rahmen die Schülermitwirkung und das demokratische Engagement als ein wesentliches Qualitätsmerkmal einer Schulkultur angesehen und honoriert werden (vgl. de Haan/Edelstein/Eikel 2007; Prenzel/Schratz/Schultebrucks-Burgkart 2011). Seit 2005 setzt die *OECD* das Projekt *social outcomes of learning* zur Sekundäranalyse vorhandener Forschung über soziale Bildungsergebnisse wie bürgerschaftliches Engagement ein.

Die *Europäische Union* formuliert im Rahmen ihres Konzepts *Europa der Bürger* aktive zivilgesellschaftliche Beteiligung als ihr allgemeines Politikziel, das durch den Auftrag des *EU-Ministerrats* (2005) an die *Europäische Kommission* im Programm *active citizenship* einfließt. Das Ziel dieses Projektes, Förderkonzepte und Forschungsvorhaben im Bereich der Demokratiepädagogik zu unterstützen, wurde in Deutschland im Rahmen des bundesweiten Schulentwicklungsprogramms *Demokratie lernen & leben*, bei dem Bund und Länder im Rahmen der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* zusammenwirken, umgesetzt (vgl. Abs 2007, 13ff.).

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich im Jahr 2009 die *Kultusministerkonferenz* auf die Stärkung der Demokratieerziehung als eine der „zentralen Aufgabe für Schule und Jugendbildung“ geeinigt (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2009, 2ff.). Schüler sollen demnach zur tatsächlichen Wahrnehmung der bestehenden Mitwirkungsmöglichkeiten motiviert werden und eine entsprechende Auszeichnung für ihr Engagement erhalten, an der schulinternen Evaluation mitwirken und sich dadurch an der schulischen Qualitätsentwicklung beteiligen. Darüber hinaus können die Möglichkeiten ihrer Mitwirkungsrechte und Mitgestaltungsmöglichkeiten wie etwa die Einführung von Kreis- und Landesschülerräten erweitert werden, die über die Einzelschulen hinausgehen und eine Schnittstelle zur kommunalen Politik darstellen.

Des Weiteren werden Leitlinien betreffend der praktischen Förderung demokratischer Kompetenzen im schulischen Milieu auch von zahlreichen lokalen sowie bundesweit agierenden Organisationen erarbeitet, publiziert oder als Weiterbildungen und Work-

shops verbreitet (vgl. z.B. *NEUS – Berliner Netzwerk zur Unterstützung von Vertretungen* 2005).

Ausgehend von dem gesetzlichen Rahmen der Partizipation in pädagogischen Feldern werden die bisherigen Handlungsräume für politische bzw. demokratische Bildungsqualifikation erweitert in der Hoffnung, der heranwachsenden Generation eine Zukunftsperspektive basierend auf dem politischen Engagement mündiger Bürger zu bieten. Praktisch bedeutet dies, die staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten früher den Jugendlichen anzuvertrauen, als es bislang der Fall war (vgl. Bertram 2008, 31f.). Dementsprechend wird die Anforderung auf die Schulen zurückgeführt, die Mitbestimmung im Unterricht auszubauen und Schülervertretungen weiterzuentwickeln. Die *schulische Partizipation* schließt verschiedene Tätigkeiten ein und wird von verschiedenen Akteuren getragen. Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Studie sollen die gremiengebundenen Formen der Partizipation in Schulen thematisiert werden.

2.3.3 Schülervertretungen und Schülerparlamente

Dem demokratiepädagogischen Ansatz zufolge sollen durch die bewusste Teilhabe aller Akteure an Planungs- und Entscheidungsprozessen Schulen als ein gemeinsamer Lebensort kooperativ gestaltet und weiterentwickelt werden (vgl. Schirp 2009, 114). Diesbezüglich stellen die schulischen Vertretungsgremien eine etablierte und in allen deutschen Bundesländern gesetzlich verankerte Form des *schul(-politischen) Engagements* von Schülern dar. Im Idealfall soll die Schülermitbestimmung alle Bereiche des Schullebens erreichen, sodass eine gemeinsame Gestaltung der Planungs- und Entscheidungsprozesse im unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und projektbezogenen Bereich der Schule möglich ist. Der Wirkungsbereich kann weit über die einzelnen Schulen hinausgehen, es gibt Vertretungen auf regionaler, staatlicher und internationaler Ebene. Die Arbeit innerhalb der Schülervertretungen basiert auf Freiwilligkeit und die erbrachten Leistungen werden nicht finanziell vergütet oder benotet.

Auf der *Klassenebene* agieren Klassensprecher und Klassenräte, auf der *Schulebene* die Schulstufenvertreter, Schüler(bei)räte, Vertreterinnen und Vertreter in den Fach-, Stufen- und Schulkonferenzen, Schülerparlamente (mit ihren Ausschüssen) oder Schülervorstände mit entsprechenden Funktionen wie Schul- bzw. Schülersprecher. Die *über die Schule hinausgehenden Mitwirkungsgremien* variieren von den Stadt- und Kreisschülerräten über Landesschülervertretungen bis hin zur Bundesschülerkonferenz. In

Einzelfällen wird von Projekten berichtet, die einen Austausch der (Landes)Schülervertretungen mit Behörden und Lokalpolitikern zum Ziel haben. Darüber hinaus werden auf regionaler Ebene weitere Fördermaßnahmen umgesetzt, beispielsweise haben in Hamburg die Schülervertretungen die Möglichkeit, sich mit ihren Anliegen an eine Ombudsperson zu wenden. Auf der Europaebene werden nationale Schülervertretungen im *OBESSU (Organising Bureau of European School Student Unions)* vernetzt (vgl. Cesak 2013, 253ff.).

Die Schülervertretung bezieht sich vor allem auf die längerfristige konzeptionelle Arbeit in gewählten Gremien und grenzt sich somit einerseits formal von der unterrichts- und – zumeist zeitlich begrenzten und themenbezogenen – projektorientierten Partizipation sowie andererseits von offeneren Beteiligungsformen wie Foren, Unterschriftenaktionen und (Schul-)Versammlungen ab (vgl. Schirp 2009, 115). Eine ausgeprägte Form der institutionalisierten Schülermitverwaltung stellen die *Schul- und Jugendparlamente* dar, die von den Theoretikern der Demokratiepädagogik als eine besondere Möglichkeit für erste Demokratieerfahrungen angesehen werden (vgl. z.B. Edelstein/Fauser 2001, 39; Diemer 2007, 93ff.; Edelstein et al. 2009, 7ff.). Die besondere Rolle der Schülerparlamente im Vergleich zu sonstigen Formen der Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülern hebt Diemer (2007, 93ff.) hervor, da durch diese eine regelmäßige und längerfristige Einbindung von Schülern in Planungs- und Arbeitsprozesse sichergestellt werden kann. Anhand von praktischen Beispielen zeigt der Autor auf, dass das Schülerparlament unterschiedliche Partizipationsformen und Gremien wie Klassenrat, Schülervollversammlung und Ausschüsse bündeln kann, sodass ein wechselseitiger Austausch und gegenseitige Einflussnahme innerhalb der ganzen Schule entstehen kann, aber auch mit außerschulischen Partnern (z.B. mit der Kommunalpolitik) gewinnbringend zusammengearbeitet werden kann. Die Schülerparlamente bieten sich besonders dazu an, *basisdemokratische* und *problem- und projektorientierte Partizipationsformen* zu etablieren (vgl. ebd.).

Eine gut funktionierende Schülervertretung stellt insofern auch eine wichtige Komponente der *demokratischen Schulkulturentwicklung* dar, zu deren Etablierung im Schulalltag deliberative Kommunikationsprozesse und gemeinsame Entscheidungsfindungen maßgeblich beitragen. Laut Sliwka (2008, 26) gehe das eigene Engagement (*Handeln*) mit dem zunehmenden Sachverstand (*Wissen*) einher und diese beiden Komponenten stoßen durch die resultierende Erfahrung des Erfolgs (*Selbstwirksamkeit*) neue Motiva-

tion an. Der damit verbundene Kompetenzerwerb stellt ein zentrales Thema für die heutige Demokratiepädagogik dar, deren Ansätze im Folgenden zu erörtern sind.

2.4 Ansatz der Demokratiepädagogik

Bei der Durchsicht einschlägiger Literatur wird deutlich, dass zwei zentrale Themenkomplexe den Diskurs um die heutige Demokratiepädagogik dominieren, nämlich der *Erwerb demokratierelevanter Kompetenzen* und der *Ausbau der demokratischen Schulkultur*. Daher ist im Folgenden auf die beiden Komponenten der *Erziehung zur Demokratie* einzugehen.

Die Teilhabe der Schüler an Diskussions- und Entscheidungsprozessen in der Schule wird von einem gesellschaftlichen Auftrag, der handlungsbezogenen „Erziehung zur Demokratie“, abgeleitet. Über die Konzepte der Handlungspartizipation in der Schule werden die Menschenrechte mit einem politisch-demokratischen Systemansatz verknüpft. Insbesondere in die Gestaltung demokratischer Schulkulturen werden in diesem Zusammenhang immer wieder große Hoffnungen gesetzt. Gleichwohl beruht die Schülerpartizipation auf einer schulindividuell festgelegten Anerkennungsstruktur, die für alle Beteiligten plausibel, revidierbar bzw. weiterentwicklungsfähig sein soll. Eine klare Zielsetzung der „Erziehung zur Demokratie“ sowie die damit verbundenen zu erwerbenden Kompetenzen sind für eine wirksame Umsetzung der Schülerpartizipation von besonderer Bedeutung. Aus diesem Grund ist im Folgenden auf dieses Thema näher einzugehen.

In Anbetracht der *Vielfalt der bestehenden Demokratietheorien* stellt sich die Frage, welches Verständnis des Demokratiebegriffs der Demokratiepädagogik zu Grunde liegt. Im Diskurs nimmt Himmelmanns Auffassung eine prominente Stellung ein, die eine Dreiteilung der Demokratiebereiche, nämlich als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform vorsieht. Mit dem Begriff *Demokratie als Lebensform* bezeichnet Himmelmann die Art und Weise des Zusammenlebens, die den Bürgern ein freies, gleiches und ziviles Leben gewährt, sodass jeder Einzelne seine Persönlichkeit ganzheitlich entwickeln kann (vgl. Himmelmann 2007a, 43). Die demokratische Lebensform gelte zugleich als Voraussetzung für die anderen beiden Formen, gleichzeitig wird sie von ihnen rückkoppelnd gesichert (vgl. ebd., 86). Mit der Demokratie als Lebensform überschneide sich, Himmelmann zufolge, weitgehend die *Demokratie als Gesellschafts-*

form, die aber darüber hinaus die allgemeinere, gesellschaftspolitische Ebene beinhalte und somit als Bindeglied zwischen der Lebenswelt der Bürger und dem politischen System fungiere (vgl. ebd., 122ff.). In ihr komme die Selbstorganisationsfähigkeit der Zivilgesellschaft zum Ausdruck, indem die Bürger verschiedenste Gruppen, Vereine oder Verbände bilden, für die individuelle Interessenvertretungen, gemeinsame Konsensfindungen und die Entwicklung gemeinschaftlicher Zielsetzungen grundlegend seien. Die beiden genannten Demokratieformen kristallisieren in der *Demokratie als Herrschaftsform*, die zusätzlich den institutionellen Regierungsbereich einschließe. Eine gelingende Demokratie als Herrschaftsform zeichne sich durch Synergieeffekte aus, indem die Regierungsstrukturen unter anderem die Aufrechterhaltung der Demokratien als Lebens- und Gesellschaftsform unterstützten (vgl. ebd., 188ff.). Vor diesem Hintergrund seien im Herrschaftssystem solche Rahmenbedingungen zu schaffen, die das „*gemeinschaftliche Wohl*“ berücksichtigen, ein für jeden Einzelnen erträgliches Zusammenleben garantieren, die Menschenrechte sichern, den Machtmissbrauch verhindern und die Herrschaft durch die Öffentlichkeit kontrollieren lassen. Dafür sei, laut Himmelmann, die demokratische Erziehung schon in der Schule ausschlaggebend, die den Kindern die Prinzipien der Staats- und Gesellschaftsform lehrt und sie so zu *mündigen Bürgern* wachsen lässt. Während die Demokratie als Herrschaftsform in den Fokus der politischen Bildung rücke, seien insbesondere die Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform besonders dazu geeignet, durch die Werte- und Kompetenzbildung anhand direkter Erfahrung mit demokratischen Prozessen gefördert zu werden (vgl. ebd., 262ff.).

Fauser begründet den Begriff der Demokratiepädagogik, indem er ihn an dasjenige Verständnis von Demokratie anlehnt, das *Demokratie als Lernprozess* ansieht, in dem nicht nur Wissen, sondern vor allem Kompetenzen angeeignet werden müssen, um als mündiger Bürger an der Demokratie teilhaben zu können und diese immer wieder weiterentwickeln und verwirklichen zu können. Dies bedürfe einer Erziehung, die die Vermittlung von Demokratieeinsichten und persönlichen demokratischen Erfahrungen als eine zentrale pädagogische Aufgabe betrachtet (vgl. Fauser 2007, 202f.).

Auch Edelstein betont die Bedeutung der Kompetenzen für demokratisches und politisches Handeln und die damit einhergehenden *demokratischen Einstellungen*, die die Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts sowie außerhalb der Schule erlangen sollten. Er betrachtet diese Kompetenzen als Grundlage dafür, in der Demokratie als Lebensform aktiv mitwirken und sich mit politischem Engagement in die Demokratie

als Gesellschaftsform einbringen zu können. Darüber hinaus führen gewonnene Wissensstände zu einer Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, durch die die Demokratie als Herrschaftsform erhalten bleibt und weiterentwickelt wird (vgl. Edelstein 2007a, 203f.). Im Folgenden werden Ziele und Qualitätsmaßnahmen skizziert, die, dem Ansatz der Demokratiepädagogik zufolge, für die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an Schulen ausschlaggebend sind.

2.4.1 Ziele der Schülerpartizipation

Das Ziel der Demokratiepädagogik sei es, de Haan, Edelstein und Eikel zufolge, „den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs- und Handlungsfelder zu eröffnen, die ihnen erlauben, *demokratische Kompetenzen* zu erwerben“ (2007, Heft 2, 6). Unter diesen verstehen die Autoren den Aufbau des „Orientierungs- und Deutungswissens“, die Entwicklung der „Urteils- und Entscheidungsfähigkeit“ und aktive und verantwortungsvolle Mitgestaltung der „schulischen und außerschulischen Lebenswelt in Übereinstimmung mit demokratischen Werten“ (ebd.). Edelstein spitzt die Zielsetzungen noch stärker auf den Bereich Schule zu und reichert ihn explizit um die politische Dimension an. Ziel einer demokratischen Schulkultur sei es, den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen, die *politische Bildung* und die *politische Selbstidentifikation* der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern. Ersterer wird dem Feld der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung der Politikdidaktik zugeordnet. Was den Prozess der politischen Selbstidentifikation und der „Wertebildung“ bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen angeht, verweist Edelstein auf Synergieeffekte der Sachverhalte, die Gegenstand des Unterrichts z.B. in Politik, Sozialkunde oder Geschichte werden. Diese sollten nicht verwechselt oder gleichgesetzt werden, sondern in einem Zusammenspiel von Information und Erfahrung kultiviert werden (vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009, 7).

Von den Demokratiepädagogen wird der Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen als ein *komplexer Prozess* angesehen, der durch Erfahrungen mit konstruktiven lösungsorientierten Diskussions- und Entscheidungsverfahren innerhalb der Schule angestoßen werden soll (vgl. Sliwka/Frank 2004; Edelstein/Eikel/de Haan/Himmelman 2007, Heft 2; Himmelman 2007b, Heft 1; Sliwka 2008; Edelstein/Frank/Sliwka 2009). Dies erfolge in Schulen in Form von Schülervertretungen, deren Ziel es sei, durch aktive Vertretung ihrer Interessen, Meinungen und Bedürfnisse im Rahmen der Diskussi-

ons- und Entscheidungsprozesse ihrer Schule Gehör zu verschaffen. Dabei soll die Schule als ein gemeinsamer Lebensort durch die bewusste Teilhabe aller Beteiligten an Prozessen der Entscheidungs- und Verantwortungsübernahme kooperativ mitgestaltet und weiterentwickelt werden. Über schulische Zusammenhänge hinaus wird der Erwerb von Handlungskompetenzen in diesem Bereich als ausschlaggebend für die Beteiligung an der Gestaltung einer *demokratischen Gesellschaft* betrachtet, die auf *mündigen, handlungsfähigen Bürgern* basiert (vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009).

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem zu Grunde liegenden Kompetenzbegriff findet sich bei Schirp, der zunächst drei basale Kompetenzbereiche formuliert. Während der *sozial-interaktive Kompetenzbereich* soziales Verhalten, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft umfasst, stellt der *moralisch-reflexive Kompetenzbereich* den Prozess der Suche nach mehrheitsbezogenen Lösungen in den Vordergrund (vgl. Schirp 2007, 164ff.). Der *politisch-partizipative Kompetenzbereich* bezieht sich auf Lernsituationen innerhalb und außerhalb des Schullebens, in denen erworbene Fähigkeiten in der Praxis erprobt werden können. Die demokratiebezogenen Kompetenzen seien:

- *inhaltsbezogen*, d.h. an Fachkenntnisse und Wissen gebunden, die sachgerechtes Handeln erst ermöglichen,
- *komplex* im Sinne einer Verknüpfung kognitiver, emotiver, methodischer, prozeduraler, verhaltens- und handlungsbezogener Fähigkeiten und Bereitschaften,
- *reflexiv*, da es jeweils einzuschätzen gilt, welche Kompetenzen in einer bestimmten Situation sinnvoll genutzt werden können und wann eigene Interessen dem Gemeinwohl unterzuordnen sind,
- *entwicklungsabhängig*,
- *selbstwirksam* durch die Erfahrung, eine Handlungssituation sinnvoll gestalten zu können,
- *nutzungsabhängig*, da gerade im Bereich des sozialen Lernens durchgängige Erfahrung- und Handlungsmuster von besonderer Bedeutung sind,
- sowie *operationalisierbar* (vgl. ebd.).

Auch die *OECD* formuliert unter den zukunftsrelevanten handlungsorientierten *Schlüsselkompetenzen* die demokratische Handlungskompetenz und nennt beispielweise folgende Teilkompetenzen: Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen, systematisch handeln und Projekte realisieren, Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen, sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglich-

keiten nutzen sowie miteinander kooperieren (Auswahl: Diemer 2007, 95ff.; vgl. OECD 2005; Himmelmann 2005, 26ff.).

Bei der Durchsicht der Literatur zur Schülermitverwaltung findet man etliche Titel, die sich auf die Entwicklung partizipationsbasierter Praxis in allen Bereichen des Schullebens richten. In ihrem Mittelpunkt stehen oft strukturelle Umsetzungspläne, Methoden der konsensorientierten Aushandlungen, Konfliktbearbeitung und Mediation (vgl. z.B. Sliwka/Frank 2004; Hierdeis/Greßirer 2007; de Haan/Edelstein/Eikel 2007; Edelstein/Frank/Sliwka 2009). Eine aktive Teilhabe an den kommunikativen Handlungsprozessen setzt sowohl bestimmte inhaltsbezogene Kenntnisse der Akteure voraus, als auch die Verfügbarkeit unterschiedlicher Strategien für demokratisches Handeln. Sliwka entwirft Bausteine einer *effizienten demokratischen Konsensfindung*, die auf der Beachtung bestimmter Kommunikationsregeln und dem Umgang mit unterschiedlichen Situationen wie etwa den Ambivalenzen, Polarität und Paradoxien im Prozess der Konsensfindung beruhen (vgl. Sliwka 2004, 127ff.). Sie schließt an Bohms Empfehlungen für eine offene, lösungsorientierte Verständigung an, wie etwa aufmerksam zuhören, die Kommunikation bewusst verlangsamen und über den Inhalt nachdenken, offen gegenüber den Gesprächspartnern sein, eigene Vorannahmen systematisch revidieren, nicht nur Gedanken, sondern auch Gefühle kommunizieren, Neugierde und Achtung gegenüber Anderen (und ihren Standpunkten) bewusst entwickeln, ehrlich fragen, eigene Positionen hinterfragen, unterschiedliche Standpunkte sowie Paradoxien aushalten und sämtliche Spannungen überwinden (vgl. Bohm 1998). Auf diese Weise werden greifbare Umsetzungsvorschläge für die pädagogische Praxis geboten, die zusammen mit Kindern und Jugendlichen ausdiskutiert, festgehalten und in konkreten Situationen als Maßstab für Handlungsstandards und eventuelle Problemlösungen herangezogen werden können.

Edelstein (2007b, 3ff.) formuliert pädagogische Bedingungen und Aktivitäten zur Förderung von Kompetenzen, die er für die Weiterentwicklung der „*aufgeklärten Urteilsbildung*“ und für die aktive Teilhabe an Entscheidungsfindungen in lokalen und globalen Kontexten für unentbehrlich hält. Die Entwicklung demokratischer Schulqualität solle durch den Erwerb von „*Kenntnissen über Demokratie*“, „*Kompetenzen für Demokratie*“ und „*Lernprozesse durch Demokratie*“ im Kontext gemeinsamer Erfahrung „demokratischer Verhältnisse“ gelingen. So formuliert der Autor eine Bandbreite von

Lerngelegenheiten und Kontexten, die zum Erwerb „demokratischer Kompetenzen“ notwendig seien:

1. *Gelegenheiten zum Erwerb von Kenntnissen und zur Aneignung von Wissen als Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit* sieht Edelstein als Aufgabe des ‚politischen‘ bzw. gesellschaftskundlichen Unterrichts wie Sozial- oder Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde, Geschichte, Ethik in „fachlichen, fächerübergreifenden und projektdidaktischen Kontexten“, sodass die Schüler bei der Gestaltung des Unterrichts mitentscheiden können.
2. *Gelegenheiten zum Erwerb von Kompetenzen für demokratisches Handeln*, die als Aufgabe einer demokratiefördernden schulischen Lernkultur im Sinne von einer gemeinsamen Gestaltung des Schullebens der schulischen und außerschulischen Partner „Gelegenheiten zur Partizipation, zur Übernahme von Verantwortung und zur Mitarbeit im Gemeinwesen bietet“. Diese zeichnen sich durch „Aushandlungs-, Feedback- und Konfliktlösungsprozesse, nicht zuletzt die gemeinsame Verständigung über Erfahrungen von Schülern und Lehrpersonen im Unterricht oder in Situationen der Leistungsbewertung“ sowie „die Planung, Durchführung, Präsentation und Evaluation von Projekten“ aus.
3. *Gelegenheiten zum Aufbau und zur Entwicklung demokratischer Werte, Orientierungen und Einstellungen*, die in Form von „sozialen, moralischen und demokratischen Kompetenzen und Werten“ erworben werden sollen, die dazu beitragen, die Bedeutung der für ein demokratisches Gemeinwesen konstitutiven Werte zu verstehen, diese in Entscheidungssituationen kritisch zu reflektieren und sie gegen demokratiekritische Einwände mit Argumenten zu verteidigen (ebd.).

2.4.2 Entfaltung der demokratischen Schulkultur

Als eine praxisorientierte Form der Demokratiepädagogik etablierten sich in den Schulen unterschiedliche Formen der Schülermitverwaltung bzw. Schülervertretung, in deren Rahmen sich die Schüler sozial und (schul-)politisch engagieren können. Diesen Strukturen liegt der Gedanke einer wirksamen Interessenvertretung der Schülerschaft in den formalen Diskussions- und Entscheidungsprozessen der Schulen zu Grunde. Sie ist durch Kooperation der schulischen Akteure gekennzeichnet und beansprucht eine gegenseitige Anerkennung und den Willen, die Schule kooperativ zu gestalten und somit

eine *demokratische Schulkultur* zu gestalten. Darüber hinaus basiert sie auf der Leitidee, dass die Schüler durch gelebte Erfahrung in einem geschützten Übungsraum wichtige Handlungsbefähigungen für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft erwerben können (vgl. Edelstein/Frank/Sliwka 2009). Dabei soll es nicht nur darum gehen, einen Handlungsraum für den Erwerb ‚demokratischer Kompetenzen‘ zu gestalten, sondern auch um eine *tatsächliche Mitgestaltung der Schule* im Sinne der Vertretung von Interessen aller Beteiligten. Dies beansprucht nicht nur die Anerkennung der Demokratie als einer Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform, sondern eine Anerkennung der Kinder und Jugendlichen als *Partner auf Augenhöhe* sowie Überzeugung von der Wirksamkeit ihrer Aufgaben- und Verantwortungsübernahme in allen Bereichen des Schullebens (vgl. Himmelmann 2007b, 10f.).

Edelstein und Fauser schlagen für die Entfaltung einer demokratischen Schulkultur, die auf der Sozialisationsfunktion von Schule basiere, folgende Maßnahmen auf vier Ebenen vor: Eine *Neugestaltung des Unterrichts* im Sinne des antizipativen und kooperativen Lernens zur Förderung der Potentiale der Schüler, *schulinterne Projekte* zur Stärkung des demokratischen Handelns, eine *Demokratisierung des Schullebens*, die eine stärkere Beteiligung der Schüler, Eltern und Lehrkräfte bei der Schulgestaltung einschließlich der Konfliktbearbeitung und den Umgang mit Diversität umfasst, und schließlich die *schulübergreifende demokratische Mitgestaltung der Schulumwelt* durch aktive Einflussnahme auf lokale Entscheidungen (vgl. Edelstein/Fauser 2001).

So vertritt Edelstein die Auffassung, dass die Beteiligung an Gremien der Schülervertretung eindeutig über die basisdemokratischen Formen direkter Demokratie hinausgeht, da sie etwa die Mitwirkung in kommunalen Projekten, politischen Foren oder zivilgesellschaftlichen Initiativen ermöglicht. Darin sieht er erste Schritte zur Teilhabe an Demokratie als Gesellschaftsform und an Demokratie als Herrschaftsform (vgl. Edelstein 2007a, 8ff.).

De Haan, Edelstein und Eikel schlagen einen „*Demokratieaudit*“ als ein Bewertungsinstrument für die Schulen zur Einschätzung der Qualität ihrer demokratiebezogenen Prozesse vor (vgl. de Haan/Edelstein/Eikel 2007, Heft 6, 3ff.). So wäre es zu prüfen, ob die jeweilige Schule „Kompetenzen zur aktiven und verantwortungsvollen Teilhabe an der Gestaltung der demokratischen Gemeinschaft“ fördern würde. Dies impliziert die Annahme, dass „Lerngruppen und Schulklassen als ein bedeutsamer Erfahrungsraum für den sozialen Umgang miteinander wahrgenommen“ würden. Des Weiteren soll eine

Schule die „Lernkultur als Gestaltung von konsensorientierten Lehr- und Lernformen einschließlich der Partizipation der Schüler im unterrichtlichen sowie im projektbezogenen Bereich“ unterstützen. Die Ausgestaltung soll „auf die demokratische Kommunikation und die vielfältige Mitgestaltung in wichtigen Themen“ gestützt werden. Außerdem müsse eine ‚demokratische Schule‘ mit ihrem „gesellschaftlichen Umfeld einschließlich der Kooperation mit externen Partnern“ sich über ihre demokratiebezogenen Ziele im Klaren sein. Ebenfalls sei unabdingbar, „eine gezielte *Professionalisierung* aller pädagogischen und nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter dem Gesichtspunkt der Demokratiepädagogik“ zu garantieren. Die demokratische Schulqualitätsentwicklung setzt voraus, vonseiten aller Funktionsträger einschließlich des Schulmanagements weitgehend unterstützt zu werden. Nicht zuletzt müsse das demokratische Konzept „einschließlich einer Bestandsanalyse, konkreter Entwicklungsziele und Arbeitsplanungen“ nicht nur konzipiert und im Schulprogramm fixiert, sondern auch umgesetzt werden (ebd.).

Schirp (2009, 115) verdeutlicht in seinen Thesen zu einer projektbezogenen Partizipation in und außerhalb der Schule, dass sich die zu erwerbende Gestaltungskompetenz durch die eigene Handlungspraxis am besten entwickle, indem die Fähigkeiten der Beteiligten zum Nutzen ‚des Gesamten‘ genutzt werden. Die Schüler seien als *Mitgestalter der Bildungsprozesse* ernst zu nehmen, daher müsse ihnen tatsächlich Gelegenheit geboten werden, ihre Meinungen und Ideen bei der Schulgestaltung einzubringen. Die Partizipation sei an die Verantwortung der Schüler, ihrer Vertreter und Gremien gekoppelt und durch gegenseitiges Ernstnehmen gekennzeichnet. Die Gestaltungsmöglichkeiten sollten sich nicht auf die jeweilige Schule beschränken, sondern sich um aktive Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern erweitert werden.

2.5 Kritische Betrachtung von reform- und demokratiepädagogischen Ansätzen

Die auf Partizipation basierenden Konzepte werden im Diskurs über den demokratischen Charakter der Schule von den theoretisch und empirisch arbeitenden Demokratieforschern von unterschiedlichen Standpunkten aus betrachtet. Diese lassen ein *ambivalentes Bild der Schülerpartizipation* erscheinen: Einerseits werden positive Effekte der Partizipation in der Schule für alle Beteiligten festgestellt und fächer- und schulübergreifende Projekt- und Kooperationsformen, die auf konsensorientierten Kommunikationsprozessen basieren, angestoßen und didaktisch gefördert (vgl. z.B. Sliwka/Frank

2004; Edelstein/Eikel/de Haan/Himmelmann 2007, Heft 2; Himmelmann 2007b, Heft 1; Sliwka 2008; Edelstein/Frank/Sliwka 2009). Durch die Verantwortungs- bzw. Amtsübernahme in Schülergremien können die Emanzipation und kommunikative Fähigkeiten von Schülern positiv beeinflusst werden (vgl. de Boer 2006, 204). Andererseits werden Problembereiche und Enttäuschungen aufgrund frustrierter Erwartungen thematisiert, die mit partizipativem Handeln verbunden werden. Es wird vor einer gesellschaftlichen ‚Partizipationseuphorie‘ gewarnt und auf eine Überschätzung der Übertragungseffekte der in der Schule gemachten Erfahrungen auf den Erwerb politischer Handlungskompetenzen verwiesen sowie die unzureichende Einbindung der Partizipationsgremien in die Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen der Schulen bemängelt (vgl. z.B. Böhme/Kramer 2001; Biedermann 2006; Giesel/de Haan/Diemer 2007; Widmaier 2009; Leser 2011a u. 2011b). Die Bereitschaft zum Engagement in unterschiedlichen schulischen Bereichen nehme nachweislich ab, je anspruchsvoller und reflektorischer die Beteiligungsprozesse seien (vgl. Koopmann 2010, 148). Obwohl die projektbasierten Innovationen hinsichtlich der Schülerpartizipation das Engagement der Schüler anstoßen können (Giesel/de Haan/Diemer 2007, 95), konnte der nachhaltige Effekt der schulischen Partizipationsprojekte bislang nicht empirisch nachgewiesen werden.

In Folge dieser Diskrepanzen wird sowohl nach *struktureller Unterstützung* der Schülerpartizipation durch grundsätzliche Bildungsreformen gerufen (vgl. Himmelmann 2007b, Heft 1, 12) als auch nach einer *Neubewertung der Reformpädagogik*, deren tatsächliche Praxis bislang unzulänglich beschrieben worden sei (vgl. Oelkers 2011, 305ff.). Daher sollen im Folgenden einige zentrale Aspekte der Partizipation in Schulen thematisiert und kritisch betrachtet werden⁵, um schließlich Konsequenzen für die Ausgestaltung der vorliegenden Studie zu ziehen (vgl. Abschnitt 2.6).

Vorweg ist anzumerken, dass die jeweiligen Ansätze der Demokratiepädagogik von den reformpädagogisch geprägten Konzepten und Postulaten praktisch nicht getrennt werden können. Dies begründet sich darin, dass diese beiden Bereiche historisch, personell

⁵ Dabei stütze ich mich auf die Ergebnisse neuerer Studien, insbesondere auf die perspektivisch triangulieren Forschungsergebnisse und theoretischer Zugänge, die vom *Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung* (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum Schwerpunktthema „Partizipation“ publiziert wurden (Böhme/Kramer 2001) und auf die Studie des *Interdisziplinären Zentrums für Lehr- und Lernforschung* (IZZL) der Freien Universität Berlin, die die partizipativen Innovationsprojekte im Rahmen des Förderprojekts *Demokratie leben & lernen* an etwa 170 allgemein bildenden Schulen in 13 Bundesländern evaluierte (vgl. Giesel/de Haan/Diemer 2007).

und inhaltlich auf das Engste miteinander verknüpft sind. So kommt beispielsweise Oelkers (2011) im Rahmen seiner Analyse historischer Literatur und Quellen zu dem Schluss, dass das literarische Bild deutscher Landerziehungsheime „wesentlich von den Anhängern geprägt worden [sei], die Interesse hatten an der Stilisierung der ‚neuen Erziehung‘ und daher kaum sehr objektiv sein konnten“ (ebd., 11). Diese Feststellung erhebt den Anspruch, die Rhetorik der Reformpädagogik mit der empirisch vorgefundenen Praxis zu kontrastieren und zu reflektieren ohne pauschale Urteile zu fällen.

Das Thema der Reform- und Demokratiepädagogik erscheint komplex, zumal es sinnlogisch keine einheitliche Lehre oder Konzeption der Demokratiepädagogik (wie auch der Demokratie selbst) gibt. Vielmehr ist bei der Durchsicht der Literatur eine vorherrschende Denkrichtung im pädagogischen Diskurs um die Schülerpartizipation nachvollziehbar, die durch prominente Vertreter der Demokratiepädagogik geprägt und weiterentwickelt wird. Daher beschränke ich mich in den folgenden kritischen Überlegungen auf ausgewählte Ansätze, die für das Thema der Partizipation in pädagogischen Feldern naheliegend erscheinen.

2.5.1 Partizipationsbasierte Demokratie als Ideal

Im aktuellen Diskurs scheint die Frage nicht zufriedenstellend beantwortet zu sein, inwieweit die aktuelle gesellschaftspolitische Lage in den westlichen Zivilgesellschaften dem von den Demokratiepädagogen hochgepriesenen demokratischen Ideal Rechnung tragen kann. Himmelmann geht in seinem Plädoyer für den Erwerb demokratierelevanter Kompetenzen bereits in und durch die Schule von den gesellschaftlichen Werten der Gleichberechtigung, Verantwortlichkeit und Kooperation aus, sodass der Eindruck eines vorherrschenden gemeinschaftlich ertragbaren Zusammenlebens für alle entsteht, in dem sich die Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform gegenseitig bedingen und gewinnbringend voneinander profitieren würden (vgl. Himmelmann 2007b, Heft 1, 10f.). Im Kontrast zu diesem Entwurf werden im Diskurs auch durchaus kritische Stimmen laut, nach welchen die Ideale wie die politische Gleichheit in manchen ‚demokratischen Ländern‘ in der Realität nicht ausreichend zum Tragen kämen. Beispielsweise Crouch (2008) findet in der globalisierten Gesellschaft den alarmierenden Zustand vor, bei dem „die Mehrheit der Bürger [...] eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle“ inne hat und bezeichnet ihn überspitzt als „Postdemokratie“ (ebd., 10f.). Die pädagogisch relevante Konsequenz aus den kritischen Sichtweisen

liegt nahe und harmoniert im Kern mit der Anforderung Himmelmanns: Der zunehmenden Apathie, dem Individualismus und dem politischen Ungleichgewicht könnte nur eine hoffnungsvollere „soziokulturelle Wende“ Abhilfe schaffen, die laut Dahl (2006) nur durch die Stärkung der Zivilgesellschaft mittels des individuellen und kollektiven Engagements der heranwachsenden Generationen angestoßen werden könnte.

Die Vertreter der Demokratiepädagogik setzen an diesem Punkt an, indem sie das auf Partizipation basierende Demokratieverständnis als Ideal propagieren und dementsprechend im Diskurs nicht hinsichtlich seiner möglichen Schattenseiten hinterfragen. Im Gegensatz dazu setzt sich Schmidt (2000) in seiner Darstellung der bestehenden Demokratietheorien mit dem ‚partizipatorischen Demokratieverständnis‘ kritisch auseinander und bringt vier grundsätzliche Kritikpunkte zum Ausdruck, die laut Burk (2003, 18ff.) ebenfalls für pädagogische Überlegungen ausschlaggebend seien: Erstens sei das oft skizzierte Menschenbild nicht realistisch. In der Tat seien sowohl die vorausgesetzten politischen Kompetenzen eines ‚durchschnittlichen Bürgers‘ als auch seine Bereitschaft, an der Diskussion von Entscheidungsalternativen im Interesse des Gemeinwessens mitzuwirken, gar nicht vorhanden oder im besten Fall sehr begrenzt. Zweitens seien Erwartungen an den Soll-Zustand der Bürgerbeteiligung eher idealistisch als realistisch geprägt und unzulänglich durch empirische Forschungsergebnisse abgesichert. Drittens seien die Chancen für ein gesellschaftspolitisches Engagement ungleich verteilt und von verschiedenen Faktoren wie etwa vom sozioökonomischen Status abhängig. Und viertens würde die „Maximierung politischer Beteiligung“ zum höchsten Ziel erhoben, ohne die praktischen Folgen wie etwa die steigenden Aushandlungskonflikte zu thematisieren. Die Stärken der partizipatorischen Demokratiekonzepte liegen laut Schmidt in den Bemühungen, die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität der politischen Partizipation zu überwinden. Weiterhin seien die Ausdeutungen der demokratischen Ideale und der Ausbau direktdemokratischer Beteiligungsformen für die Praxis gewinnbringend. Letztendlich tragen die gesellschaftspolitischen Partizipationsformen dazu bei, die öffentliche Konfrontation in argumentativen Diskussionen und Entscheidungsfindungen zu kultivieren (vgl. Schmidt 2000, 264).

Böhme und Kramer (2001) weisen auf den Grundcharakter der Partizipation hin, der an sich ambivalent sei. Für den Bereich Schule hieße das konkret, dass die Eröffnung von Möglichkeiten der Teilhabe der Schüler an Entscheidungsprozessen nicht immer mit der Verpflichtung der Schulverantwortlichen konform sei, die ‚institutionelle Stabilität‘

der Schule sicherzustellen. Die Autoren stellen somit *widersprüchliche Anforderungen* zwischen „*Einflussversprechen* (Transformation)“ und „*Verantwortungsübernahme* (Reproduktionsverpflichtung)“ fest, die die schulischen Akteure in ein Spannungsverhältnis zwischen der ‚Stabilisierung der symbolischen Ordnung der Schule‘ und deklarierter Interessenvertretung treibe (ebd., 165f.; vgl. auch Helsper 2011).

Empirische Studien belegen einen positiven Zusammenhang zwischen den formalen Partizipationsmöglichkeiten und dem Engagement im schulischen Umfeld, sodass mehr Handlungsoptionen auch die Bereitschaft der Schulakteure zur Partizipation erhöhen können (Böhme/Kramer 2001; Giesel/de Haan/Diemer 2007). Wenn die Partizipationsmöglichkeiten jedoch regressiv oder schlicht nicht vorhanden sind, finden Böhme und Kramer in der Praxis der Schulen entweder Rückzugstendenzen oder eine (unterschwellige) Entfaltung zurückgewiesener Autonomiepotentiale vor (vgl. Böhme/Kramer 2001, 163ff.). Diese Schlussfolgerungen lassen auf eine *positive Wirkung* der auf Partizipation basierenden *demokratiepädagogischen Ansätze im Bereich Schule* hoffen. Vor diesem Hintergrund gehe ich im Folgenden auf die Erwartungen und Befürchtungen ein, die im Diskurs hinsichtlich der Demokratisierungsprozesse in Schulen thematisiert werden sowie auf die empirischen Befunde, die fundierte Schlussfolgerungen für die Praxis zulassen.

2.5.2 Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität

Die übergeordneten Ziele der demokratiepädagogischen Ansätze werden durchaus mit den ‚demokratierelevanten‘ Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die alle Schüler erworben haben sollten (vgl. z.B. OECD 2005; Himmelmann 2006; de Haan/Edelstein/Eikel 2007). Allerdings sind die Anforderungen an Schulen insbesondere durch die Vertreter der *Reformpädagogik* durch *idealistische Erwartungshaltungen* geprägt, die im Bereich Schule strukturell nicht eingelöst werden können oder in scharfem Kontrast zu der bestehenden Praxis stehen (vgl. Röhrs 1991; Böhme/Kramer 2001; Burk 2003; Leser 2007; Oelkers 2010 u. 2011). Gestützt auf seiner Analyse authentischer Quellen merkt Oelkers (2011, 8) dazu an, dass ein Großteil der bisherigen Autoren das reformpädagogische Ethos unkritisch übernehme und aus dem etablierten, notorisch positiven Standpunkt der Reformpädagogik auf die Praxis schließe. So breite sich der Mythos einer neuen und besseren Erziehung aus, der von einer wahren Beschreibung der Praxis mancher Reformschulen weit entfernt sei.

Auch Helsper (2001, 15) warnt vor der Gefahr einer „*Illusion von Autonomie*“, die sowohl für den Einzelnen als auch die Institutionen bestehe, indem mit den sich erweiternden Partizipationsmöglichkeiten parallel „die Unsicherheiten, Belastungen [...] bei steigender Verantwortung und geringer werdenden Entlastungsmöglichkeiten“ anwachsen würden. Zum anderen stelle die ‚Autonomie‘, die von außen an die Schulen herangetragen wird, gleichzeitig „eine Strategie der Abwälzung politischer Verantwortung auf die Akteure vor Ort und die einzelnen Institutionen“ dar (ebd.; vgl. auch Böttcher 1995 u. 1998).

Wie auch immer die Demokratiepädagogen von der Bildung eines „demokratischen Habitus“ durch die erfahrene Partizipation in Schule und Unterricht sprechen (Edelstein 2007a, 8; Schirp 2009, 17f.), weisen die Kritiker darauf hin, dass aus ‚erfahrener Demokratie‘ nichts mehr als eine *erfahrene Diskrepanz zwischen Anspruch und der mangelhaften Praxis* übrig bleibe (vgl. Burk 2003; Burk et al. 2003; Leser 2011). Darüber hinaus konnten die im Diskurs oft artikulierten ‚Wunschaspunkte‘ einer politischen Identitätsbildung und partizipativen Erfahrungen in verschiedenen institutionellen Kontexten durch eine repräsentative Untersuchung Biedermanns (2006, 388ff.) empirisch nicht nachgewiesen werden.

Auf der einen Seite belegen die bisherigen Untersuchungen, dass die Schüler derjenigen Schulen, die eine Schülerpartizipation im Rahmen innovativer Projekte erfolgreich etabliert haben, die eröffneten Möglichkeiten, an Entscheidungen in diversen Bereichen des Schullebens teilzuhaben, positiv empfinden und diese auch aktiv in Anspruch nehmen (vgl. Giesel/de Haan/Diemer 163ff.). Auf der anderen Seite wird festgestellt, dass sich ihre Entscheidungsbefugnis in der Regel auf marginale Bereiche des Schullebens beschränkt. Die Mitgestaltungsmöglichkeiten seien oft auf triviale Inhalte und eher kurzfristige, informelle Beteiligungsangebote betreffend Randbereichen des Schullebens wie etwa die Organisation von Freizeitaktivitäten oder von Festen, die Gestaltung des Schulhofs oder die Mitwirkung bei Ausstellungen und Freizeitaktivitäten beschränkt (Böhme/Kramer 2001, 162f.; Giesel/de Haan/Diemer 2007, 172f. u. 188ff.). Eine darüber hinausgehende dauerhafte Partizipation von Schülern im Rahmen innovativer Schulprojekte würde selten erfolgen (Giesel/de Haan/Diemer 2007, 176). An den Schulen, in denen innovative Partizipationsprogramme eher stagnieren, würden darüber hinaus die repräsentativen Beteiligungsformen von Schülern auffällig oft als eine ex-

klusive Angelegenheit auserwählter Schülerkreise angesehen (Giesel/de Haan/Diemer 2007, 177).

Die empirischen Befunde zeigen die *Grenzen der Partizipationsmöglichkeiten* auch im Rahmen schulischer Gremienarbeit auf. Zum einen werden inhaltliche Vorgaben für ihre Mitwirkung gemacht und zum anderen unterliegen die bestehenden Gremien aufgrund ihrer Struktur von vornherein Einschränkungen, sodass den Schülern letztendlich nur eine Wahl zwischen Anpassung an die Vorgaben oder deren Ablehnung möglich ist. Darüber hinaus sei das Stimmrecht der Schüler in verschiedenen Schulgremien so limitiert, dass sie aus den zentralen Entscheidungsprozessen, die für die Schulen gefasst werden, faktisch ausgeschlossen sind. Die Einflussmöglichkeit der Schulgremien beschränke sich somit auf die „gewährte Teilhabe“, die eine „Interessenartikulation“, nicht aber eine „Interessendurchsetzung“, zulasse (vgl. Böhme/Kramer 2001, 163). De Boer (2006) stellte in ihrer rekonstruktiven Einzelfallstudie verdeckte Handlungsweisen wie etwa „Abkürzungspraktiken und Typisierungsäußerungen“ auf, die trotz des Eindrucks eines gut funktionierenden Schülergremiums auf die „Deutungshoheit“ der Lehrkraft im erforschten Klassenrat zeigte (ebd., 202).

Die Differenz zwischen den Ansprüchen und der tatsächlichen Praxis wird im Diskurs um die Schülerpartizipation kritisch aufgegriffen (vgl. z.B. Palentien/Hurrelmann 2003, 15; Schneekloth 2006; Giesel/de Haan/Diemer 2007, 189f.). Die dargestellten alarmierenden Befunde lassen den überspitzten Schluss zu, dass die Kluft zwischen dem angestrebten Ideal und den vorgefundenen Handlungspraxen an Schulen möglicherweise gar nicht überwunden werden kann. Diese Unstimmigkeit resultiere laut Böhme und Kramer (2001) nicht nur aus den bildungspolitischen und reformpädagogischen Erwartungshaltungen, sondern auch aus der angestiegenen Bedeutung von Partizipation im gesellschaftlichen Kontext, die im Zuge fortschreitender Modernisierungsprozesse zu beobachten sei. Die Autoren weisen diesbezüglich auf die Gefahr potentieller „*Verken- nung realer Bedingungen von Partizipation*“ und mögliche Ausformung „inkonsistenter widersprüchlicher Partizipationskulturen“ hin, die aufgrund der übertriebenen Ansprüche an die Demokratisierung der Schulen angesichts der erfahrenen Praxis zur fortwährenden Frustrationen ihrer Akteure führen können (ebd., 165f.). Diese Befürchtung bildet sich sowohl in den empirischen Befunden als auch im öffentlichen Diskurs mit entsprechender Brisanz ab. So wurde die Schülerpartizipation wegen der unzureichenden Einbindung der Schülerschaft in die Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen der

Schulen beispielsweise überspitzt als „Scheinpartizipation“, „Feigenblatt der Demokratie“ (vgl. Holtmann/Reinhardt 1971, 99.), „Schülerbeteiligung ohne Beteiligungsmöglichkeit“ (Leser 2011a, 109f.) oder als reine „Utopie, denn sie [die Schüler] haben noch immer wenig zu sagen gehabt“ (Schorlemmer 2002, 46) bezeichnet.

Inwiefern Schulen als „sites of ideological struggle“ (Ball 1990 zit. nach Helsper 2001, 26) den negativen Entwicklungstendenzen tatsächlich entgegenwirken können und inwieweit die partizipatorische Demokratie im Bereich Schule im Hinblick auf die systemischen Ambivalenzen dieser Institution zum Tragen kommen kann, wird im Folgenden ansatzweise thematisiert werden.

2.5.3 Wie viel Demokratie erträgt die Schule?

Die Aufgabe der Schulen, eine partizipative Schulkultur zu entfalten, die jedem Schüler Möglichkeiten bietet, engagiert auf die Diskussionen und Entscheidungen in der Schule Einfluss zu nehmen, wird im heutigen pädagogischen Diskurs nicht mehr in Frage gestellt. Es herrscht aber kein Konsens darüber, welche schulischen, dem Alter und Reifegrad angemessenen Erfahrungen für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft als mündige Bürger oder sogar als *aktive, sozial und politisch handelnde Menschen* ausschlaggebend sind.

Kann das Konzept einer wirksamen ‚Erziehung zur Demokratie‘ durch die ‚Freiheit bei dem Zwange‘ wie Kant die Erziehung pointierte, überhaupt gelingen, wenn „jede pädagogische Aktion [...] objektiv symbolische Gewalt“ (Bourdieu/Passeron 1971, 13) ausübe? Diese oft gestellte und aus unterschiedlichen, oft philosophischen Standpunkten abgehandelte, jedoch nicht eindeutig beantwortete Frage, spiegelt sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in den Ambivalenzen des pädagogischen Handelns wider. Alleine aus der systemischen Sicht scheint das *erzieherische Paradoxon*, nämlich das ungleiche Machtverhältnis zwischen dem Erzieher und dem Erzogenen, dem Lehrenden und Lernenden in der Institution Schule, die im Kern keine demokratische Institution im Sinne der Gleichberechtigung ist, kaum zu überwinden.

Die Partizipation wird jedoch gerade durch die ‚Erziehung zur Demokratie‘ in Form einer *Zusammenarbeit unter Gleichberechtigten* konstruiert. Dieser Entwurf entspricht allerdings nicht der durch unterschiedliche Machtverhältnisse und „symbolische Gewalt“ geprägten Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ebenfalls könne

dieses Ideal laut der Kooperation auf Augenhöhe nach Böhme und Kramer (2001, 183) lediglich unter Peers entfaltet werden, jedoch nicht in pädagogischen Settings einer Schule. Vielmehr sei die Institution Schule strukturell durch interne Differenzierungen basierend auf *Exklusion und Inklusion* sowie Dominanzstrukturen aufgrund unterschiedlicher Rollen und Machtpositionen der Akteure geprägt. Aus diesem Grund erscheint die Reduzierung der Partizipation in der Schule auf den Erwerb demokratierelevanter Handlungskompetenzen nicht angebracht (vgl. ebd. 180). Im Extremfall könne der Anspruch auf Schülerpartizipation in schulischen Settings in eine vorgetäuschte, nicht vorhandene Partizipation mutieren, die Helsper (1995) im Rahmen seiner hermeneutisch-rekonstruktiven Studie zur Schulkultur anhand einer Wahl der Schulsprecher exemplarisch herausgearbeitet, als eine Komponente der „symbolischen Ordnung der Einzelschule“ identifiziert und als „verordnete Autonomie“ bezeichnet hat.

Die Schülerpartizipation wird im demokratiepädagogischen Diskurs mit *hohen Ansprüchen an die schulischen Akteure* verbunden. So sollten die Schulen sowohl den rechtlichen Anforderungen, als auch den individuellen Interessen der Schüler auf partizipatorischer Handlungsebene gerecht werden und sowohl die diskussions- und anerkenntnisfördernde Atmosphäre als auch transparente förderliche Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülern eröffnen, die als eine Professionalisierungsaufgabe der Schulleitungen und der Lehrkräfte hervorgehoben werden. Die Entwicklung der demokratischen Schulkultur könne zwar am Engagement der Schulleitungen, Lehrkräfte und der Schüler gestützt werden, sie erfordere aber auch die Entwicklung einer ‚demokratischen Schulkultur‘, die für die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren der Schule und darüber hinaus mit anderen Bildungspartnern förderlich sei (vgl. Edelstein 2009, 14). Konkreter wird Himmelmann (2007b, Heft 1), wenn er den Anspruch auf den Ausbau der demokratischen Schulkultur erhebt. Demnach müssen die schulischen Akteure:

„Rechte und Pflichten gegenseitig abwägen, die moralische Dimension im eigenen Verhalten erkennen und berücksichtigen, soziale Integration fördern, [...] Sensibilität für gesamtgesellschaftliche Fragen schaffen und verstärken sowie Demokratie im Alltag leben, vorleben und erfahrbar machen“ (ebd., 10).

Burk et al. konkretisieren die Auflistung um weitere Zielsetzungen als:

„Erlernen von selbstbestimmtem Handeln, die Befähigung zur Artikulation eigener Interessen, Stärkung der Ich-Kompetenz, Erwerb und die Ausbildung von Sozialkompetenz und Toleranz, die Ausbildung von Kritik- und Kommunikati-

onsfähigkeit, die Entwicklung von Zivilcourage und die Bereitschaft Verantwortung für sich und andere zu übernehmen“ beinhalten (vgl. Burk/Speck-Hamdan/Wedekind 2003, 11).

Schirp (2009, 115) warnt diesbezüglich vor einer bloßen Verankerung der Beteiligungsrechte der Schüler in der Schulordnung, die jedoch auf der Schul- und Klassenebene nicht angestrebt und nachhaltig umgesetzt würde.

Die vielfältigen Anforderungen an zunehmende Einbindung der Schüler in die Entscheidungsprozesse in den Schulen, die mit *komplexen und vielfältigen Aufgaben* für ihre Akteure einhergehen, können diese jedoch enorm belasten. Helsper (2001, 86f.) merkt in dem Zusammenhang an, dass im Gefolge der partizipatorischen Programm- und Profilentwicklungen von Schulen neue Anspannungen, die aus großer Verantwortung für das Gelingen der pädagogischen Vorhaben und Zielsetzungen hervorgehen, entstehen könnten. Diese reform- und weiterentwicklungsbedingten Anforderungen an „Besonderem, Zusätzlichem, Außergewöhnlichem, das die Schule sich vornimmt und einlösen will“ gingen, Helsper zufolge, mit Entscheidungsbelastungen und einem Begründungs- sowie Legitimationszwang einher, der Anforderung Rechnung tragen zu müssen (ebd.).

2.5.4 Erschwerter Transfer von reformpädagogischen Ansätzen

In der geschichtlichen Entwicklung der Schülerpartizipation können zwei zentrale Entwicklungslinien verfolgt werden, die eng miteinander verbunden sind. Die eine vollzog sich in herkömmlichen bzw. staatlichen Schulen. Die Wurzeln der zweiten Entwicklungslinie entspringen den reformpädagogischen Einzelschulprojekten, die in ihrer mehr als hundertjährigen Tradition die Selbstständigkeit des Kindes und die gemeinschaftliche Gestaltung von Schule und Leben oft zum zentralen Bestandteil ihrer Konzepte erhoben haben.

Den beiden Entwicklungslinien sind in einschlägiger Literatur gegenseitige *Distinktionen* zu entnehmen, die insbesondere vonseiten der Vertreter reformpädagogischer Ansätze deutlich werden (vgl. z.B. von Hentig 1993). Schon im Jahr 1972 verdeutlichte Wolfgang Edelstein exemplarisch die öffentliche Funktion deutscher *Landerziehungsheime*. Diese privaten Internate würden nicht schlicht parallel, sondern im direkten Konkurrenzverhältnis zum staatlichen Bildungssystem agieren, indem sie die „Förderdefizite der öffentlichen Schulen“ und darüber hinaus die „Erziehungsdefizite der Fa-

milie“ kompensierten (vgl. Edelstein 1972, 24). Die Funktionen der Reformschule werden jedoch nicht auf den Ausgleich der Defizite beschränkt. Im Idealfall transformieren sich laut Edelstein die Handlungsweisen und Organisationsformen in Schulen dynamisch in eine „*demokratische Polis*“ und bilden somit „die Erfahrungsbasis [...], auf der die Akteure der Schule zu einer demokratisch handelnden Community zusammenwachsen können“ (ebd., 13). Dieses Schlagwort wurde im deutschen Diskurs um die Demokratiepädagogik an J. J. Rousseau und an Deweys Konzept der anderweitig ausreichend beschriebenen Schule als *embryonic society* angelehnt und durch von Hentig in Theorie und Praxis maßgeblich geprägt (vgl. auch Eikel/Diemer 2005). Nach seiner Vorstellung eigne sich für Schule ein...

„...vom Leben der Erwachsenen kunstvoll abgetrennter Ort, an dem besondere, für das Aufwachsen von Kindern geeignete Verhältnisse herrschen. [... Die Kinder und Jugendlichen seien dadurch] weitgehend vor dem schädlichen Einfluss der Gesellschaft – vor unbekömmlichen Gewohnheiten und verwirrenden Widersprüchen, vor Verführung und Verfrühung – bewahrt“ (von Hentig 1993, 180).

Darüber hinaus erachtet von Hentig den Grundauftrag der Schule explizit als *Erziehung zur Politik*, die er schließlich auch an der Aushandlung gemeinsamer Anbelange „im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen“ der Schule stützt (ebd., 185). Nicht uninteressant erscheint in diesem Zusammenhang die Stellungnahme des Bundesverfassungsgerichts, das in seiner Begründung der Schulpflicht die Erwartung an Schulen formulierte, durch die Vermittlung pluralistischer Werte und die Anerkennung religiöser und kultureller Vielfalt „der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren“ (vgl. BVerfG 2006). Bodenständiger bleibt Burk (2003, 21) in seiner zugespitzten Bemerkung, dass Schule „keine Demokratie im Kleinen [ist], sondern [sie] folgt ihrer eigenen Logik“, in der die Schülerpartizipation, objektiv betrachtet, kein Kerngeschäft für die Lehrkräfte darstellt.

Die starke Profilierung der Reformschulen, die bei herkömmlichen Schulen in dieser Form nicht anzutreffen ist, lässt sich mit Hespers (2001, 86) Auslegung des *Schulmythos* näher bringen, indem dieser Aspekt der Schulkultur der jeweiligen Schule nach innen der *Legitimation* und nach außen der *Anerkennung* diene. Ein öffentliches Image bzw. der Ruf, auf den vor allem Schulen in freier Trägerschaft alleine aus ökonomischen Gründen angewiesen sind, wirke laut Helsper zugleich sozial selektiv. Letzteres

bestätigt Oelkers (2011, 8f.) in seiner empirisch abgesicherten Analyse, in der er beispielsweise die deutschen Landerziehungsheime über Jahrzehnte hinweg als pädagogisches Vorbild konsequent dekonstruiert:

„Diese Schulen waren immer klein, entlegen, exklusiv und teuer, also gerade kein Modell für die Entwicklung der staatlichen Schule. Und die propagierten Eigenheiten wie die Naturnähe, die körperliche Anstrengung, die Betonung des sportlichen Wettbewerbs, die Schulgemeinschaft, die Unterrichtsformen oder die curricularen Angebote sind alle keine Alleinstellungsmerkmale, sondern sorgten nur für den Unterschied der Marke. Keine Schule hatte wirklich ein exklusives Konzept“ (Oelkers 2010, 268).

Ein Jahr später fasst Oelkers (2011) in seiner Analyse der „dunklen Seiten der Reformpädagogik“ die finanzielle Lage dieser Schulen wie folgt zusammen:

„Das aus heutiger Sicht unvorstellbar hohe Schulgeld machte aus diesen Gründungen Reichenschulen, die nur einer winzigen sozialen Schicht überhaupt offen standen. Die Schulen verursachten auch und gerade wegen ihres ambitionierten Konzepts hohe Kosten, die komplett auf die Kunden abgewälzt wurden. Und gewählt wurden die Schulen nicht primär wegen ihres Konzepts, sondern fast immer aus persönlichen Notlagen heraus“ (vgl. ebd., 9).

Neben der Tatsache, dass das Klientel der Reformschulen aus mancher Hinsicht eine sehr spezifische Zielgruppe darstellt, fällt bei der Durchsicht der einschlägigen Literatur ein weiteres gemeinsames Merkmal der reformpädagogischen Schulversuche auf, nämlich die hohe Präsenz sowie der charismatische Leitungsstil ihrer ‚geistigen Väter‘, das es in der Form an den öffentlichen Schulen gar nicht gebe⁶ (vgl. Bueb 2008, 68). Diese durchaus literarisch fruchtbaren Persönlichkeiten prägten die pädagogischen Konzepte ‚ihrer‘ Schulen maßgeblich und besaßen darüber hinaus die Ausdeutungshoheit bezüglich dessen, welcher Leitgedanke in diesen Einrichtungen verfolgt wird und was in ihrer Praxis geschieht. Oelkers (2011, 8) schreibt zum Inhalt zahlreicher literarischer Versuche über diese Schulen und ihre Konzepte, die vor allem von den Schulgründern selbst oder ihren Anhängern verfasst wurden, dass „alles ausgeklammert wurde, was anstößig erscheinen konnte“.

⁶ Als Vorreiter der Schülerpartizipation können in beliebiger Reihenfolge beispielsweise John Deweys Laborschule in Chicago, Jan Kocaks Waisenhaus in Polen, Alexander Sutherland Neills Summerhill in England, die sogenannten Landerziehungsheime von Hermann Lietz, Gustav Wyneckens Freie Schulgemeinde Wickersdorf sowie Paul Geheeb's Odenwaldschule in Hessen, Hartmuth von Hentigs Laborschule in Bielefeld und zum Teil auch Anton Semjonowitsch Makarenkos Resozialisierungskolonien in der Ukraine genannt werden (vgl. z.B. Benner/Kemper 2001).

Den demokratiepädagogischen Konzepten ist ebenfalls ein durchaus verbreiteter „revolutionärer Impetus“ (Röhrs 1991, 154) zu entnehmen, der vielmehr einer bahnbrechenden Progression in besonderen Settings der ‚pädagogischen Inseln‘ entspricht (vorausgesetzt kleine Schülerzahl pro Klasse, Präsenz des pädagogischen Personals rund um die Uhr etc.) als einer allmählichen Weiterentwicklung des bestehenden ‚Bildungssystems für alle‘, das durch die herkömmlichen Schulen getragen wird. Hier ist ein empirischer Befund aus der Evaluation des Programms *Demokratie lernen & leben* zu erwähnen, nämlich dass die befragten Lehrkräfte die Notwendigkeit einer „Anschlussfähigkeit der [partizipativen] Innovationen an die bereits bestehende Praxis bzw. den gegebenen Schulschwerpunkt“ als notwendig hervorgehoben haben (Giesel/de Haan/Diemer 2007, 149).

Kritik wird jedoch nicht nur an Reformschulen geübt. Edelstein (2009, 13ff.) sieht die Herausforderung, der sich herkömmliche Schulen stellen müssen, darin, den Entwicklungsschritt von der „hierarchisch-autoritär strukturierten Institution“ zur Gestaltung der „Schulkultur als demokratische Lebensform“ zu wagen. Des Weiteren begünstige die Tradition und Organisation der Schule in Deutschland den *Alleingang der Akteure*, erschwere ihre *Kooperation*, verkenne das *Prinzip der Anerkennung* als leistungsfeindlich und belaste somit die *Etablierung der demokratischen Verhältnisse*, sodass die „demokratischen Vorhaben“ im Bereich Schule nicht unverbunden, marginal und randständig bleiben (vgl. ebd.).

Die erörterten Problematiken, Differenzen und Spannungsverhältnisse scheinen ebenfalls den Transfer reformpädagogischer Ansätze in das herkömmliche Schulwesen maßgeblich zu erschweren. Wenn der problematische Status Quo als anhaltend bemängelte Diskrepanz zwischen erwarteter und tatsächlich erlebter Partizipation im Bereich Schule überwunden werden soll, liegen *zwei Schlussfolgerungen* nahe, nämlich eine bildungspolitische und eine als Desideratum für die weiteren Forschungsvorhaben.

Zum einen bedarf es einer *breiteren Diskussion* über den Stellenwert der Partizipation in der allgemeinen Bildung, die die Partizipation in Schulen, Hochschulen und Universitäten für Lehrerbildung sowie in der Weiterbildung für Lehrkräfte ins Visier nimmt. Unter Einbeziehung verschiedener Bildungsinstitutionen könnte im Rahmen einer *umfassenden Bildungsreform* ein größerer, konkreterer und zugleich realistischerer Rahmen für die Partizipation aller Akteure diskutiert und geschaffen werden, als dies bisher der Fall war (vgl. auch Himmelmann 2007b; Samu/Rohlf 2009; Sturzenhecker 2011).

Die zweite Schlussfolgerung betrifft ein interdisziplinäres Forschungsdesiderat, das bereits Oelkers (2010 u. 2011) sowie Böhme und Kramer (2011) in Anlehnung an die qualitativen Untersuchungen über die Schülerpartizipation formuliert haben, nämlich die *Handlungspraxis* abstrahiert von Theorien und Idealen zu betrachten. Diesem Anspruch soll auch die vorliegende empirische Einzelfallstudie Rechnung tragen.

2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Die Ergebnisse der einschlägigen Studien, die um die Jahrtausendwende und im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts durchgeführt wurden und somit für die Generation der in der vorliegenden Studie erforschten Schülerparlamentarier aussagekräftig sind, stellen zum einen eine weitgehende *Individualisierung der Kinder und Jugendlichen* fest, die alle Lebensbereiche der Heranwachsenden durchdringt. Zum anderen wird seit den 1980er Jahren ein sinkendes und seit den 1990er Jahren ein *stagnierendes Desinteresse gegenüber den gesellschaftspolitischen Institutionen* festgestellt. Die Politik als Regierungs- und Gesellschaftsform einerseits und der Interessenbereich der jungen Generation andererseits liegen somit offenbar weit auseinander. Der Konsumbereich im privaten Leben und neue Medien, an denen sich heutige junge Menschen stark orientieren, scheinen im Vergleich zu einem politischen Interesse und (schul-)gesellschaftlichem Engagement ein relativ gut erreichbares und viel attraktiveres Betätigungs- und Unterhaltungsfeld darzustellen.

Es konnten *positive Zusammenhänge* festgestellt werden zwischen partizipativem Erleben und Selbst- und Sozialkompetenzen sowie zwischen dem politischen Interesse und der Bereitschaft, sich gesellschaftspolitisch sowie im Bereich Schule zu engagieren. Dementsprechend werden die sowohl bildungspolitisch als auch demokratiepädagogisch motivierten Hoffnungen auf eine Wende in den negativen Entwicklungstendenzen hin zu einer positiven, auf Interesse und Engagement basierenden Erziehung ‚mündiger Bürger‘ in die Schulen und derer schülerpartizipatorischen Lern- und Handlungsräume gesetzt.

Die gesetzlich verankerten Reglementierungen sehen konkrete Gestaltungsräume für die Schülerpartizipation in Form von Gremien vor, die ausgehend von der Klassen- und Schulebene bis hin zu den regionalen, nationalen und internationalen Vertretungsorganen umgesetzt werden können. Es werden etliche Projekte durchgeführt, Best-Practice-

Beispiele herausgearbeitet und Anleitungen für die Implementierung partizipatorischer Schulpraxis und Entfaltung ‚demokratischer Schulkultur‘ publiziert. So wird durch die *Erweiterung der Handlungsräume* für die Mitbestimmung von Schülern versucht, den europaweit diagnostizierten unerwünschten Entwicklungstendenzen gegenzuwirken und das Interesse der Kinder und Jugendlichen an der aktiven Mitgestaltung ihrer sozialen Umwelt zu wecken. Trotz maßgeblicher Unterstützung internationaler Institutionen und Förderprogramme sowie der schulartübergreifend etablierten Form der Schülermitverwaltung scheint jedoch das Potential der deutschen Jugendlichen im Bereich Schule nicht hinreichend genutzt zu werden.

Die im Abschnitt 2.2 dargelegten Modelle und Definitionen des facettenreichen Partizipationsbegriffs, die aus unterschiedlichen Bereichen der Kinder- und Jugendforschung stammen, können für die Einschätzung der partizipatorischen Verhältnisse in Schulen herangezogen werden. Als Orientierung für die vorliegende Studie soll Biedermanns (2006, 338) empirisch fundierter Begriff der Partizipation herangezogen werden, der eine *möglichst ausgeglichene Machtverteilung*, eine *freiwillige Teilnahme* aller Beteiligten an gemeinschaftlichen Entscheidungsprozessen, *Diskursivität* und klar definierter *Verantwortungsübernahme* beinhaltet.

Die qualitativ ausgerichteten Studien bezeugen eindrucksvoll, dass Schüler in der Praxis oft nur in geringem Maße in die Entscheidungsprozesse der Schule einbezogen werden. Die bestehenden Modelle und theoretischen Bestimmungen der Partizipation lassen zwar zu, das Ausmaß und die Qualität der (un-)demokratischen Prozesse für die Einschätzung der Machtverteilung in der jeweiligen Institution heranzuziehen, sie erscheinen jedoch sehr situationsabhängig, d.h. Qualität und Grad der Umsetzung können bei Entscheidungsfindungen sowohl innerhalb derselben Schule als auch von Schule zu Schule und von Fall zu Fall stark variieren. Darüber hinaus kommt es bei der Einschätzung der Partizipation anhand der Modelle sehr stark auf die subjektive Perspektive der jeweiligen Akteure an, aus der die jeweilige Situation betrachtet wird. Dies legt die Forderung nahe, eine qualitativ-rekonstruktive Erforschung der auf Partizipation gestützten Handlungspraxen von den normativen Demokratieidealen und hohen Erwartungshaltungen hinsichtlich der in Schulen zu erwerbenden ‚*Demokratiekompetenz*‘ konsequent zu trennen.

Empirische Studien über die Wirksamkeit der schülervertretenden Gremien stehen bislang weitgehend aus. Dies gilt sowohl für die Frage, welche bildungsbiographische Be-

deutung die Schülerinnen und Schüler selbst ihrer Mitwirkung in der Schülermitverwaltung zuschreiben und welche Auswirkungen diese etwa auf ihre demokratische Einstellung, Werte und Ziele hat, als auch für die Frage nach der Wirkung solcher Partizipationsmöglichkeiten auf die *Kultur* der einzelnen Schule. Auch die mittlerweile etablierte rekonstruktive Schulkulturforschung ist bisher nur am Rande auf die Bedeutung des Handelns von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Schülermitverwaltung für die jeweilige Schulkultur eingegangen. Studien, die sich explizit mit der Schulkultur von Reform- und Alternativschulen befassen, sind nahezu nicht vorhanden.

Schlussfolgerungen für die vorliegende Studie

Ausschlaggebend für die Entscheidung, die vorliegende Studie strikt rekonstruktiv anzulegen, war bereits zu Beginn meiner Arbeit an diesem Dissertationsprojekt kein theoretischer sondern ein *empirischer Anlass*, den ich im Folgenden knapp schildern möchte. Im Fokus meines Dissertationsprojekts stand von vornherein die Erforschung eines Schülerparlamentes. Meine Literaturrecherche ergab einschlägige Titel aus dem Bereich der Demokratiepädagogik, so dass die Annahme nahe zu liegen schien, das Agieren im Rahmen eines solchen Schulgremiums von Anfang an als ein demokratisches oder auch (schul-)politisches anzusehen. Infolgedessen betrachtete ich das Agieren im Schülerparlament im engen theoretischen Zusammenhang mit dem reformpädagogisch geprägten *Erlernen von Demokratie* und dem politisch relevanten Kompetenzerwerb, so wie es von den etablierten demokratiepädagogischen Ansätzen vorgesehen wird (siehe Abschnitt 2.4).

In einem persönlichen Treffen begegnete mir später die Schulleiterin der ausgewählten Internatsschule freundlich und offen und beantwortete im Rahmen zweier Gespräche ausführlich meine Fragen zum Gesamtkontext der Entscheidungsstrukturen in der Fallschule. Zu meiner Überraschung brachte sie in dem Gespräch mit mir in entwaffnender Offenheit folgende Einschätzung zum Ausdruck: „...also es ist gut, wenn die Schüler mitbestimmen, dass sie etwas zu sagen haben, aber entscheiden tun wir. [...] Wir geben ihnen die Illusion, dass sie eigentlich hier mitbestimmen, aber sie bestimmen gar nicht mit“. Diese Feststellung einer ‚einflussreichen Machtlosigkeit‘ des Schülerparlaments stellte eine Bruchstelle in meiner Wahrnehmung der Problematik dar. Mit dieser überspitzten Äußerung eröffnete sie mir einen neuen Blick auf die Entscheidungsstrukturen der beforschten Internatsschule und veranlasste mich dazu, meinen methodischen Zu-

gang zu revidieren. So erkannte ich, dass das Handeln im Schülerparlament nicht vom Standpunkt eines bestimmten Erziehungsideals auszudeuten war, sondern dass eine offene und möglichst neutrale Herangehensweise erforderlich ist, die aus der Wechselwirkung zwischen dem mehr oder weniger hehren ‚*Schulmythos*‘ (vgl. Helsper 2011) und den persönlichen sowie milieuspezifischen Orientierungen der Akteure von Fall zu Fall neu bestimmt werden muss.

Durch die kritische Betrachtung der reform- und demokratiepädagogischen Ansätze (Abschnitt 2.5) wurde die Notwendigkeit offensichtlich, den allgegenwärtigen Idealismus, durch den normative demokratiepädagogische Konzepte geprägt werden, von der tatsächlichen Handlungspraxis konsequent zu trennen. Für meine Herangehensweise liegt eine *empirisch-rekonstruktive Erschließung* der Handlungspraxis im Schülerparlament und der Rückgriff auf die *dokumentarische Methode* zur Auswertung der geführten Interviews somit nahe.

Das Agieren im Rahmen der schülermitverwaltenden Gremien wurde von der rekonstruktiven Sozialforschung bislang außer Acht gelassen. Bisherige Untersuchungen diagnostizieren die alarmierende ‚Politikverdrossenheit‘ und geringe gesellschaftspolitische Handlungsbereitschaft der heranwachsenden Generation sowie eine unzulängliche Einbindung der Schüler in die Diskussions- und Entscheidungsprozesse der heutigen Schulen. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Fragestellung der vorliegenden Studie und die qualitative Herausarbeitung einzelner Facetten des Schülerhandelns im ausgewählten Schülerparlament als besonders relevant und hochaktuell.

3 Material und Methode

Im vorangehenden Abschnitt (2.6) begründete ich bereits, weshalb eine rekonstruktive Einzelfallstudie für die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Dissertation angebracht ist. Ziel dieses Kapitels ist es nun, das *Untersuchungsdesign* der vorliegenden Studie darzulegen und das Vorgehen im Kontext der qualitativen Sozialforschung zu verorten. Daher ist im Folgenden die *Fragestellung* dieser Einzelfallstudie (3.1), die Datenerhebung anhand der *leitfadengestützten Einzelinterviews* (3.2.) sowie die *rekonstruktive Herangehensweise* (3.3) zu erörtern. Im Abschnitt 3.4 stelle ich die methodische Vorgehensweise bei der Datenauswertung anhand der *dokumentarischen Methode* vor (3.4) und beleuchte, in welcher Form die *Ergebnisse* der vorliegenden Studie dargestellt werden (3.5). Daraufhin lege ich die Maßnahmen dar, die ich zur *Qualitätssicherung* des Forschungsprozesses ergriffen habe (3.6) und reflektiere abschließend den *Untersuchungsverlauf* (3.7).

3.1 Fragestellung der vorliegenden Studie

Für die Untersuchung des Handelns von Schülern, das sich innerhalb formaler und informeller Diskussions- und Entscheidungsprozesse im Bereich Schule außerhalb des Unterrichts vollzieht, entschied ich mich letztendlich für ein *alternatives privates Internat*, das über ein über mehrere Jahrzehnte hinweg etabliertes Schülerparlament verfügt. Dies begründet sich in der pragmatischen Annahme, dass je ausgeprägter die Bedingungen für die Schülerpartizipation in der konkreten Schule sind bzw. je größer der Handlungsrahmen ist, der den Schülern zur Teilhabe an Entscheidungen eröffnet wird, desto mehr die Schüler ihre Interessen und Bedürfnisse zur Geltung bringen können. Diese Konstellation versprach ein förderliches Milieu für die Entfaltung der individuellen und milieuspezifischen Orientierungen der Mitglieder im schülervertretenden Gremium, die es im Kontext der Entscheidungsstrukturen in der vorliegenden Studie herauszuarbeiten gilt.

Aus diesem Forschungsinteresse heraus ergeben sich zwei zentrale Fragebereiche, denen ich in dieser Studie nachgehe. Zum einen soll aus dem Datenmaterial heraus *die tieferliegende Ebene des Agierens im Schülerparlament* rekonstruktiv erschlossen werden, die ich in folgender Frage zusammenfasse:

- *Welche habituellen Orientierungen finden im Sprechen der Akteure des Schülerparlaments einer privaten Internatsschule über ihre eigene Handlungspraxis ihren Ausdruck?*

Zum anderen sind auf der Ebene der Darstellung der Ergebnisse die rekonstruierten Orientierungsrahmen der Schülerparlamentarier miteinander zu kontrastieren, um eine Antwort auf folgende Frage zu geben:

- *Welche Kontrastierungen und welche milieuspezifischen Merkmale der Fallschule werden über die rekonstruierten Orientierungsrahmen der Schülerparlamentarier deutlich?*

Die erforschte Fallschule wird konzeptuell durch eine relativ abgeschlossene Gemeinschaft von Schülern und ihren Lehrern sowie Erziehern gekennzeichnet, was sie aus soziologischer Sicht für diese explorative Studie besonders interessant macht und einen besonderen Erkenntnisgewinn für ihre Fragestellung verspricht. Ihr Klientel setzt sich sowohl aus Schülern, die vergleichsmäßig hohe Schulgebühren zahlen, als auch aus Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien zusammen, die durch individuelle Preisermäßigungen oder über eine Kostenübernahme vonseiten des Jugendamts gefördert werden. Die Fallschule arbeitet mit einem alternativen Ganztagskonzept und bietet unterschiedliche Abschlüsse bis hin zum Abitur an. Zu ihren Grundmerkmalen gehören beispielsweise eine kleine Schüleranzahl pro Klasse, ausgeprägter Wahlfächerunterricht, zahlreiche Freizeitangebote, ein familienähnliches Internatskonzept und eine weitgehende Schülerpartizipation.

3.2 Datenerhebung anhand leitfadengestützter Einzelinterviews

Die Datenerhebung fand im Mai und Juni 2009 statt und umfasste 23 *Einzelinterviews* mit Schülerinnen und Schülern, die zu diesem Zeitpunkt *Mitglieder im Schülerparlament der ausgewählten Fallschule* waren. Im Hinblick auf die Fokussierung der vorliegenden Studie auf die habituellen Orientierungen der Akteure, aus deren Perspektive die Handlungspraxis rekonstruktiv erschlossen werden soll, erschienen qualitative leitfadengestützte Einzelinterviews dazu am besten geeignet, einen exklusiven Einblick in dieses bislang wenig erforschte Feld zu gewinnen. Die Durchführung der Interviews war auf das *Ende des Schuljahres* gelegt. So sollte sichergestellt werden, dass die Informanten ausreichend Erfahrungen mit dem Schülerparlament gesammelt hatten und sich in den Erzählungen über ihre Handlungspraxis auf dieselben Themen und Ereignisse berufen würden, sodass eine thematische fallübergreifende Vergleichbarkeit in der Auswertungsphase gesichert werden konnte.

Die hochgradige Kommunikationsoffenheit kann bei narrativ fundierten Interviews zunächst den Eindruck eines unstrukturierten Gesprächs erwecken und birgt die Gefahr, relativ wenig greifbare Anhaltspunkte für einen Fallvergleich im erhobenen Datenmaterial zu bieten. Die

Tatsache, dass Interviews auf Interaktionen zwischen den Gesprächspartnern beruhen, ermöglichen aber dem Forscher, dem Gespräch bewusst *Struktur* und *thematische Fokussierung* zu verleihen. Um der Handlungspraxis des ausgewählten Schülerparlaments aus der Perspektive ihrer Akteure nachzugehen, wählte ich daher als Erhebungsinstrument leitfadengestützte Einzelinterviews mit einem narrativen Einstieg. Dieser beinhaltete Fragenkomplexe zur Schulwahl und der Ankunft in der Fallschule sowie zu den Tätigkeiten der befragten Schüler dort. In einem zweiten Teil wurden unterschiedliche Situationen und Ereignisse im Kontext des Schülerparlaments und der Entscheidungsstrukturen der Schule herausgelockt und durch Nachfragen zu den angesprochenen Inhalten erweitert (Interviewleitfaden siehe Anhang). Auf diese Weise konnte ich über solche Inhalte Aufschluss bekommen, die von vornherein im thematischen Fokus der vorliegenden Studie standen, z.B. das Auswahlverfahren ins Schülerparlament (Abschnitt 4.2), als auch über nicht vorhersehbare Ereignisse wie etwa über den Schülerstreik (Abschnitt 4.3), die erst während der explorativen Erschließung der Handlungspraxis der ausgewählten Internatsschule zum Ausdruck kamen.

Damit der Prozess des methodisch kontrollierten Fremdverstehens möglich ist, bedarf der Forscher eines bestimmten Pensums gemeinsamer sozialer Erfahrungen mit dem Befragten und eines Verständnisses des kulturellen Hintergrunds, um die subjektiv wahrgenommene Realität der Informanten in ihren sozialen Zusammenhängen interpretieren zu können (vgl. Przyborski 2008, 29ff.). Um das Kontextwissen zu gewinnen, analysierte ich im Voraus schulinterne Regelungen und führte Vorgespräche mit dem Parlamentspräsidenten, drei Lehrkräften und der Schulleiterin der Fallschule. Das Bild des Gestaltungsrahmens für das Handeln von Schülern im Schülerparlament dieses Internats, das sich durch diese Vorerhebung abzeichnete, diente mir zur Erstellung des Leitfadens (siehe Abschnitt 3.7). Die zahlreichen schulspezifischen Abkürzungen, formalen Handlungsabläufe und ritualisierten Verfahren, die für ein Basisverständnis des Gesagten unabdingbar sind, mussten so in der Interviewsituation selbst nicht mehr erfragt werden.

Während der Datenerhebung hielt ich mich als interviewende Person an das *Prinzip der Offenheit*. Ein Gespräch ist gekennzeichnet durch die Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen, was einen wechselseitigen Einfluss der Interviewpartner aufeinander bereits impliziert. In einem offenen Interview geht es jedoch darum, eigene Einsichten und Relevanzstrukturen weitgehend zu suspendieren, um den Einfluss auf die Interviewten zu minimieren. So war ich in der Interviewführung bemüht, möglichst offene Fragen zu stellen und geschlossene bzw. manipulative Fragen konsequent zu vermeiden. Ebenfalls verzichtete ich

auf Unterbrechungen, wertende Meinungsäußerungen und sonstige Eingriffe, die einen unerwünschten Einfluss auf den Diskursverlauf hätten nehmen können. Gleichwohl ist anzumerken, dass in einem leitfadengestützten Interview ein gewisser Einfluss des Forschers auf den Gesprächsverlauf nicht komplett auszuschließen ist⁷.

Auch im Hinblick auf die methodologische Ausrichtung der Forschungsarbeit ist die Interviewführung dem Forschungsgegenstand anzupassen, um relevante Daten zu gewinnen. Stehen im Fokus der Untersuchung habituelle Orientierungen der interviewten Personen, sind insbesondere solche Fragen von besonderer Bedeutung, die einen breiten Antwortspielraum eröffnen und auf Erzählungen über die Handlungspraxis der interviewten Personen zielen. Im Gegensatz dazu können geschlossene Fragen, wie bloße Entscheidungsfragen oder bestimmte Annahmen suggerierende Fragen, die Interviewten unter Druck setzen, sich zu bestimmten Themen zu positionieren. Diese Antworten stellen in der Regel kein ergiebiges Datenmaterial für eine rekonstruktive Auswertung dar (vgl. Nohl 2006, 22f.). Darüber hinaus können sie zu Krisensituationen im Gesprächsverlauf führen, indem das Gespräch durch unnötige Irritationen, Frageklärungen oder Zurückweisungen vonseiten der interviewten Person beeinträchtigt wird.

Die Interviewsituation wird von bestimmten Phänomenen gekennzeichnet, die auf den Gesprächsverlauf Einfluss nehmen. Insbesondere im explorativen Gesprächsabschnitt, in dem ein maximaler Redeanteil den befragten Personen eingeräumt wird, kommen interviewspezifische Zugzwänge zur Geltung, die ihr Kommunikationsschema – insbesondere die Erzählungen – beeinflussen: Der Gestaltschließungszwang, der Kondensierungszwang und der Detaillierungszwang (vgl. Schütze 1976, 224f.; Hoffmann-Riem 1980, 29ff.; Froschauer/Lueger 2003, 71; Nohl 2006, 28f.). Die interviewte Person unterliegt einem *Gestaltschließungszwang*, indem sie in einer entsprechenden Form versucht, innerhalb von einer kurzen Zeit den aus ihrer Perspektive wichtigsten Inhalt ihrer Mitteilung plausibel darzustellen. Ebenfalls der *Kondensierungszwang* ergibt sich aus dem Bedarf des Interviewten, seine Erzählung auf den Punkt in einem eingeschränkten Zeitraum zu bringen, indem er das Kommunizierte zunächst einer diesbezüglichen Selektion unterzieht. Aufgrund einer weiteren Selektion der interviewten Person werden im Rahmen des *Detaillierungszwangs* bestimmte Erzählaspekte fokussiert,

⁷ Im Hinblick auf die Pragmatik und Zweckgebundenheit einer Interviewsituation ist davon auszugehen, dass die interviewende Person den Diskurs strukturiert, im Hinblick auf den Forschungsgegenstand relevante Themen erfragt und die Antworten darauf hervortreten lässt. So können auch Themen, die von den Interviewten selbst ins Gespräch eingebracht wurden, noch dezidiert aufgegriffen werden, indem die interviewende Person sie beispielsweise durch immanente Nachfragen weiter erörtern lässt.

die sie näher expliziert oder auf ihre spezifische Weise anders akzentuiert. So kann die erzählende Person ihre Darstellung plastischer und plausibler gestalten und ein kommunikatives Verständnis zwischen ihr und dem Interviewer schaffen.

Erzählgenerierende Interviewfragen sind für die Erhebung eines reichhaltigen Auswertungsmaterials von entscheidender Bedeutung, weil sie nicht nur über die erforschte Handlungspraxis, sondern auch über subjektive Relevanzstrukturen der Interviewten Aufschluss geben können. Erzählungen als Textart liegen nämlich sehr nah an der Handlungspraxis der Sprecher und gewähren so tiefe Einblicke in deren „konjunktives“ und „atheoretisches Wissen“ (Mannheim 1980). Gerade diese auf eigener Handlungspraxis ruhenden Wissensbestände, die nicht selten außerhalb des Reflexionsbereichs der Erzählpersonen liegen, beinhalten wertvolle Hinweise auf deren habituelle Orientierungen, die es nach im nächsten Abschnitt beschriebenen qualitativ-rekonstruierten Forschungsparadigma im Rahmen der vorliegenden Studie herauszuarbeiten gilt.

3.3 Rekonstruktive Herangehensweise

Die vorliegende Studie ist in der empirischen qualitativen Sozialforschung verortet. Dieser liegt die Annahme zu Grunde, dass die „soziale Wirklichkeit“ als eine Summe von „Bedeutungen und Zusammenhänge[n]“ zu sehen ist, die von den Handelnden in Bezug auf „konkrete Situationen im Rahmen ihrer subjektiven Relevanzhorizonte“ verstanden und in sozialer Interaktion konstruiert werden (Flick 2000, 20). Die Methodologie der qualitativen Forschung folgt dem Ansatz, diesen Herstellungsprozessen, ihren Formen und Inhalten analytisch nachzugehen, um „subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster“ sowie „individuelle und kollektive Einstellungen und Handlungen“ zu beschreiben. Somit handelt es sich um eine „*Re-Konstruktion der Konstruktionen*“, anhand derer die Informanten die soziale Wirklichkeit bzw. ihre Handlungspraxis „herstellen“ (ebd., 20f.).

Das Prinzip der Offenheit stellt in der rekonstruktiven Vorgehensweise den Anspruch an die forschende Person, sich für Fremdes zu öffnen und dieses explorativ zu beforschen (vgl. Hoffmann-Riem 1980, 343; Flick 2002, 77). Praktisch bedeutet das, während des ganzen Forschungsprozesses die eigene Standortgebundenheit bzw. Befangenheit zurückzusetzen und jegliches Vorwissen über den Forschungsgegenstand auszuklammern. Dies drückt sich z.B. dadurch aus, dass die eigene Forschungsfrage offen, d.h. vorurteilslos formuliert wird und das erhobene Datenmaterial strikt nach seinem impliziten Sinngehalt interpretiert wird (vgl.

Froschauer/Lueger 2003, 216). Der empirische Zugang zum Gegenstand wird also nicht aus der Sicht bestimmter Annahmen oder Hypothesen beleuchtet, sondern über die Informanten erschlossen, die über ihre Handlungspraxis Aufschluss geben.

Für den rekonstruktiven Forschungsansatz ist die Unterscheidung zwischen der Erfahrung einerseits und der Konstruktion dieser Erfahrung durch die Akteure andererseits ausschlaggebend. Eine Handlungspraxis, über die berichtet wird, ist in der Art ihrer Darstellung bereits von der subjektiven Wahrnehmung des Informanten geprägt. Somit erfolgt der Zugang zum erforschten Phänomen über die „alltäglichen Konstruktionen“ des Informanten, die zum Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Re-Konstruktion der forschenden Person werden, die als „Konstruktion des zweiten Grades“ anzusehen ist (vgl. Przyborski 2008, 30ff.). Erschlossen wird somit nicht die Handlungspraxis selbst, sondern gerade eben die Art und Weise, wie die Akteure über ihre Handlungspraxis berichten.

Im Prozess der Interpretation besteht die Aufgabe des Forschers darin, die Bedeutungsinhalte zu analysieren, auf die in einem situativen Kontext auf metakommunikativer Ebene hingewiesen wird. Dementsprechend verfügt jeder Akteur über eine Formation an habituell bedingten handlungsleitenden Orientierungen, die sich durch individuelle und kollektive Erfahrung und in Abhängigkeit vom Zeitpunkt und dem jeweiligen Milieu konstituieren. Im Hinblick auf das für diese Studie festgelegte Forschungsfeld werden als Milieuspezifika die *schulkulturellen Gegebenheiten* verstanden. Die Schulkultur verstehe ich in Anlehnung an Werner Helsper als „Ergebnis des institutionalisierenden Handelns der schulischen Akteure“ und im engeren Sinne das „Ergebnis strategischer und kommunikativer Auseinandersetzungen“ auf der schulischen Mikroebene (vgl. Helsper 2001). Dieser Kulturbegriff ist nicht nur ein struktureller, der die Erwartungsstrukturen und die Erwartungspraxen abbildet, sondern er spiegelt auch die komplexen Handlungspraxen einschließlich ihrer unbeabsichtigten Nebenfolgen wider, die außerhalb des reflexiven Zugangs der Informanten liegen können. Ein rekonstruktives Verfahren erfasst auch diese latenten Sinngehalte des Datenmaterials, um individuelle sowie kollektive Orientierungen bzw. Habitusformationen der Akteure als handlungsleitende Prinzipien zu erschließen.

Der rekonstruktiven Herangehensweise liegt die *Ausklammerung des Geltungscharakters* des Gesagten zu Grunde. Demnach geht es nicht darum, mögliche Intentionen der Akteure zu erschließen oder die ‚Richtigkeit‘ ihrer Aussagen zu beurteilen. Vielmehr gilt es, die „impliziten Wissensbestände“ (Mannheim 1980) der Informanten herauszuarbeiten, zu deren Rekonstruktion die Forschungsperson anhand eines mehrschrittigen Analyseverfahrens von der

Was- zur Wie-Ebene eines von der erforschten Person produzierten Textes gelangt (vgl. Bohnsack 2006, 42). Der rekonstruktiven Herangehensweise liegt die Annahme zu Grunde, dass die impliziten Wissensbestände, die weit über den expliziten Wortgehalt der zu interpretierenden (Interview-)Texte hinausgehen und auf die habituell bedingten Orientierungen verweisen, genetischer Art sind (vgl. Nohl 2006, 11f.). Dies bedeutet, dass die Orientierungen als strukturierendes Prinzip in der Handlungspraxis ihrer Träger nicht nur einmalig hervortreten, sondern sich in unterschiedlichen Situationen dokumentieren und dabei eine ‚Prozessstruktur‘ aufweisen, auf deren Herausarbeitung die in der vorliegenden Studie verwendete dokumentarische Methode zielt.

3.4 Datenauswertung anhand der dokumentarischen Methode

Bei der Auswertung des erhobenen Interviewmaterials orientierte ich mich an den ersten beiden Schritten der *dokumentarischen Methode* nach Bohnsack (2003) und Nohl (2006), der *formulierenden* und der *reflektierenden Interpretation*. Diese Auswertungsmethode geht in ihren Grundzügen auf die „Weltanschauungstheorie“ Karl Mannheims (1980) zurück, beinhaltet aber mehrere theoretische Ansätze, von denen vor allem die Phänomenologische Soziologie von Alfred Schütz, weiterhin die hermeneutische Wissenschaftstheorie in der Auffassung von Jürgen Habermas sowie die Tradition der Chicagoer Schule zu nennen sind (vgl. Bohnsack 2003, 22, 187ff.; Nohl 2006, 8ff.). Über die dokumentarische Methode wurde sowohl in den Veröffentlichungen, die sich mit der rekonstruktiven Herangehensweise befassen, als auch im Rahmen explorativer Studien bereits reichlich publiziert⁸. Aus diesem Grund stelle ich im Folgenden nur diejenigen Merkmale und Aspekte des ausgewählten Auswertungsverfahrens kursorisch dar, die für die nachfolgende Textinterpretation von besonderer Bedeutung sind.

Ziel des ausgewählten Auswertungsverfahrens ist ein tiefgehender Zugang zur Handlungspraxis der erforschten Personen, der anhand eines mehrstufigen Interpretationsverfahrens eröffnet wird. Im Mittelpunkt der dokumentarischen Methode steht der „Wesenssinn“ oder „*Habitus*“, der individueller oder kollektiver Art sein kann (vgl. Bohnsack 2003, 159). Bourdieu beschreibt diesen Begriff als ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“,

⁸ Die dokumentarische Methode etablierte sich in der empirischen Jugend- und Schulforschung, Narrationsforschung, Wissenschaftsforschung und weiteren Gebieten der qualitativ angelegten Sozialforschung zur Interpretation von Gruppendiskussionen, Interviews aber auch historischen Texten, Bildern, Videos etc. (vgl. Bohnsack 2003, 31; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, 9).

die als ‚Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen‘ fungieren“ (Bourdieu 1987, 98 zit. nach Krais/Gebauer 2002, 5). So prägt der Habitus die Handlungspraxis (*modus operandi*) und wird zugleich von der Praxis geprägt (*opus operatum*) (vgl. ebd., 6.). Bohnsack verweist zudem auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims, der ein vergleichbares Prinzip als das „sinnvolle Zusammenspiel der individuellen Bewußtseinsvollzüge“ definiert (zit. nach Meuser 2007, 212).

Bei der Interpretation von Texten, die als Berichte von Einzelpersonen über ihre Erfahrungen erhoben wurden (*Interviews*), gilt es den „dokumentarischen Sinngehalt“ (Bohnsack 2003, 64) herauszuarbeiten, in dem sich die habituellen Orientierungen der handelnden Personen abbilden. Demgegenüber wird bei der dokumentarischen Interpretation der „immanente Sinngehalt“ eines Textes nicht berücksichtigt, der sowohl Absichten der handelnden Personen, d.h. den „intentionalen Ausdruckssinn“, als auch „die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung“, d.h. den „Objektsinn“, beinhaltet (Nohl 2006, 8). Praktisch bedeutet dies, dass das kommunikative Wissen, d.h. die „Was-Ebene“ des mitgeteilten Sinngehalts zwar zunächst im Rahmen der *formulierenden Interpretation* ausgedeutet, im anschließenden Teil, der *reflektierenden Interpretation*, aber wieder in den Hintergrund geschoben wird. Ebenfalls werden jegliche Erzählungen, Bewertungen, Reflexionen sowie Alltagstheorien der Befragten nicht auf ihre Relevanz oder Richtigkeit überprüft, sondern die Frage nach ihrem Geltungscharakter außer Acht gelassen.

Jeder Text als Forschungsgegenstand beinhaltet jedoch seinen tieferliegenden Sinngehalt, welcher auf den ersten Blick bzw. in der Interviewsituation selbst nicht offensichtlich wird und welcher den Interviewtext interpretationsbedürftig macht. Anhand der dokumentarischen Methode gilt es, die impliziten Wissensbestände der vorliegenden Texte als habituell bedingte Prinzipien herauszuarbeiten, die in ihrem Gesamtzusammenhang den handlungsleitenden Orientierungsrahmen der erforschten Person darstellen.

Die individuellen Orientierungen hängen schließlich auch davon ab, wie sie in den gegebenen Milieuspezifika, Interaktionen und Alltagsroutinen umgesetzt werden können. Deswegen gilt die Aufmerksamkeit insbesondere den spezifischen „Problemen und Konstellationen“, die in den gegebenen Rahmenbedingungen individuell oder kollektiv gebundener „Mechanismen der Durchsetzung oder Zurückstellung eigener Interessen oder des Interessenausgleichs entwickelt werden“, sowie den Resultaten, die dabei zu Stande kommen (vgl. Przyborski 2008, 19ff.). Es werden anhand sukzessiver Bestimmung latenter Strukturmerkmale des Sprechens

über die Praxis der Informanten die Komponenten ihrer habituell bedingten Orientierungen hermeneutisch erschlossen.

Die dokumentarische Methode ist insofern als ein sequenzanalytisches Verfahren anzusehen, als fallintern unterschiedliche Textstellen in die Interpretation herangezogen werden, die auf den rekonstruierten Orientierungsrahmen hinweisen. Dieses Verfahren beansprucht eine pragmatische Suchstrategie nach den relevanten Interviewpassagen, die der Interpretation unterzogen werden sollen, d.h. welche die Hinweise auf die jeweiligen Orientierungsrahmen beinhalten. Dabei geht es darum, die rekonstruierten zentralen Orientierungen mit mehr argumentativem Gewicht zu untermauern und anhand verschiedener Handlungssituationen zu plausibilisieren und dadurch die Validität der dokumentarischen Interpretation zu stärken.

Dieses Vorgehen impliziert die Annahme, dass sich handlungsleitende habituelle Orientierungen in unterschiedlichen Handlungssituationen erneut aktivieren und als solche auch identifizieren lassen. Praktisch bedeutet dies, dass erst wenn dem Forscher bestimmte Haltungen als wiederkehrende Strukturierungsprinzipien innerhalb des Fallmaterials vorliegen, sie als Hinweise auf zentrale habituelle Orientierungen der jeweiligen Akteure zu interpretieren sind. Identifiziert also der Forscher in einer Interviewsequenz einen Hinweis auf den Habitus des Erforschten, sucht er innerhalb des Falles nach weiteren Passagen, die durch die Interpretation einer zweiten bzw. dritten Handlung auf eine ähnliche Prozessstruktur hinweisen. Durch eine erneute Feststellung der analogen impliziten Wissensbestände kann der Forscher seine früheren Ausdeutungsvermutungen des Auswertungsmaterials, die er zuvor als mögliche Lesarten im Hinblick auf den Habitus ihrer Träger aufgeschlagen hat, verifizieren und konturieren. Diejenigen Ausdeutungshypothesen hinsichtlich der zu rekonstruierenden Orientierungen, die sich in weiteren Handlungssituationen innerhalb des Falles nicht in einer analogen zweiten oder dritten Handlung verifiziert haben, gilt es in der dokumentarischen Methode schließlich als nicht bestätigt auszuklammern. Forschungspragmatisch ist es jedoch nicht erforderlich, dass der Forscher das vorliegende Datenmaterial komplett rekonstruiert, sondern es reicht aus, die zentralen habituellen Orientierungen der erforschten Personen, die sich in unterschiedlichen Situationen dokumentieren, zu identifizieren und überzeugend darzulegen.

Grundlegend für diesen Wechsel von der *Was-* zu der *Wie-*Ebene eines Textes ist die Einklammerung seines ‚Geltungscharakters‘, sodass die im erhobenen Datenmaterial beinhaltenen Aussagen nicht auf ihre Richtigkeit geprüft werden, sondern es wird nach impliziten Regelmäßigkeiten in unterschiedlichen Handlungen gesucht, die nicht nur innerhalb eines Falles

vorzufinden sind. Analoge Orientierungen werden ebenfalls fallübergreifend gesucht, indem man weitere Sequenzen aus anderen Interviews aus dem Sample in die Interpretation heranzieht. Diese können zum einen als Vergleichshorizonte zur Konturierung des Einzelfalles dienen. Zum anderen können die Gemeinsamkeiten in den fallübergreifend vorgefundenen Habitusformationen auf *kollektive Orientierungen* hinweisen, welche in einer Typik über den jeweiligen Einzelfall hinausreichen.

Die Auswertung anhand der dokumentarischen Methode beginnt mit dem ersten Schritt, in dem vom Forscher die Interviewaufnahmen angehört werden und synchron eine *Themenübersicht* angefertigt wird, die den Interviewverlauf in seiner zeitlichen Abfolge widerspiegelt. Neben den Ober- und Unterthemen sind die entsprechenden Interviewzeitpunkte zu erfassen, sodass die jeweiligen Interviewpassagen bei Bedarf, z.B. zu einer sequenzkomparativen Textanalyse, leicht ausfindig zu machen sind. Die Anfertigung der thematischen Übersicht über ein Interview sowie die Auswahl der zu interpretierenden Passagen betrachtet Bohnsack als Schritte der Interpretation, zumal „etwas begrifflich-theoretisch expliziert wird, was im Text implizit bleibt“ (vgl. Bohnsack 2003, 134).

Die dokumentarische Methode ist ein sequentielles Interpretationsverfahren. Dies bedeutet, dass nicht das ganze Interviewmaterial interpretiert, sondern nur bestimmte Passagen ausgewählt werden. Die formulierende oder reflektierende Interpretation des ausgewählten Materials beeinflusst im Forschungsverlauf die Auswahl weiterer Textstellen, die das ursprüngliche Sampling ergänzen und erweitern. Von Bedeutung sind thematische Bereiche, die für die Fragestellung der Untersuchung relevant sind und ebenfalls diejenigen Themen, die sich für eine spätere Kontrastierung besonders eignen (vgl. Bohnsack 2003, 136f. u. 177). Des Weiteren sind die „*Fokussierungsmetaphern*“ als Themen relevant, die von den Befragten besonders engagiert und metaphorisch dicht hervorgebracht werden (vgl. Bohnsack 2003, 123f.; Nohl 2006, 46). Eine Fokussierungsmetapher kann auch dadurch gekennzeichnet werden, dass beispielsweise der Interviewte auffällig lange erzählt oder mit einer Eingangserzählung das Gespräch eröffnet, ohne dazu konkret aufgefordert zu sein. Weitere Hinweise können darin bestehen, dass jemand sehr emotional berichtet, lange Wartepausen macht, kommunizierte oder implizite Unsicherheit zeigt. Auch dichte Stellen wie Satzabbrüche, zusammengesetzte oder gar neu geschöpfte Wörter, die es gar nicht gibt, könnten ein Hinweis auf eine Fokussierungsmetapher sein, die es in einem nächsten Arbeitsschritt, der reflektierenden Interpretation, herauszuarbeiten gilt (vgl. ebd.).

Des Weiteren sind solche Interviewstellen für die Interpretation geeignet, die *Erzählungen*⁹ als Textart beinhalten, da diese oft einen starken Bezug zur Handlungspraxis der Interviewten haben, wie bereits dargelegt. Sie können wertvolle Hinweise auf die Relevanzstrukturen der erforschten Personen beinhalten und ermöglichen somit die Erschließung ihrer handlungsleitenden Orientierungen. Die Suchstrategie nach geeigneten zu interpretierenden Interviewstellen bezieht sich folglich auf diejenigen Stellen, die nach erstem Erwägen einen Höhepunkt im Interviewdiskurs oder in der „metaphorischen Dichte“ darstellt. Dieses Kriterium ist bedeutender als das der thematischen Relevanz. Dies begründet sich darin, dass sich der Orientierungsrahmen eines Falles eher in der Dramaturgie des (Interview-)Diskurses abbildet, als z.B. in den Passagen, die lediglich durch die Fragestellungen des Forschers thematisch induziert wurden (vgl. Bohnsack 2003, 138).

Die ausgewählten Interviewabschnitte werden im Anschluss transkribiert und ‚formulierend‘ feininterpretiert¹⁰. Die *formulierende Interpretation* dient zum einen der Erschließung des thematischen Gehalts des Textes und zum anderen der intersubjektiven Überprüfbarkeit der Ausdeutungen auf der inhaltlich-textuellen Ebene. Weiteres Ziel dieses Zwischenschrittes ist es, den kommunikativen Sinngehalt der ausgewählten Textpassagen aus dem zu interpretierenden Interview zu erschließen. Nicht zuletzt wird durch diesen Schritt angestrebt, die methodische Fremdheit des Forschenden gegenüber dem Text durch die Reformulierung des Originaltextes mit eigenen Worten zu unterstützen (vgl. Bohnsack 2003, 134ff.). Dieser Schritt der Feininterpretation der ausgewählten Textpassagen unterscheidet sich wenig von den kategorisierenden Auswertungsverfahren, die auf die Ausdeutung der thematischen, argumentativen und reflexiven Gehalte eines Textes zielen. Aus der Differenz zwischen dem Originaltext und dem paraphrasierten Text ergibt sich der Bedarf, das vorliegende Auswertungsmaterial reflektierend zu interpretieren und den dokumentarischen Sinngehalt des Textes zu erschließen (vgl. Nohl 2006, 49).

⁹ Nach Schütze (1987, 146ff.) können Textsorten wie *Erzählungen*, *Beschreibungen* und *Argumentationen* identifiziert und nach ihrem semantischen Gehalt ausführlich analysiert werden. In *Erzählungen* berichtet der Interviewte von abgeschlossenen Geschehen oder Handlungen, die auf eine bestimmte Zeit und einen konkreten Ort bezogen werden. Die Erzählung kann im Vordergrund stehen und durch beliebig viele *Beschreibungen* ergänzt werden, in denen sich wiederholende Abläufe oder Sachverhalte dargestellt werden. Hinzu kommen außerdem *Argumentationen*, die sich durch Stellungnahmen und Bewertungen auszeichnen. Die drei genannten Textsorten wechseln sich Schütze zufolge nicht einfach ab, sondern stehen in verschiedenen Kombinationen und Verhältnissen zueinander.

¹⁰ Um die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode transparent zu machen, werden die formulierende Feininterpretation und die thematische Übersicht an jeweils einem Beispiel im Anhang der vorliegenden Studie exemplarisch dargestellt (siehe Anlage 3 und 4).

Im anschließenden Schritt, der *reflektierenden Interpretation*, erfolgt die Textanalyse sowohl nach formalen als auch semantischen Aspekten der Interviews. Es wird dabei der Frage nachgegangen, auf welche Art und Weise, d.h. in welchem *Orientierungsrahmen* einzelne Themen abgehandelt werden (vgl. Bohnsack 2003, 134ff.; Nohl 2006, 74ff.). So wird der Zugang zur rekonstruierten Wirklichkeit durch die „Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack 2003, 135f.) verschaffen. Aufgrund *implizierter Regelmäßigkeit* der Erfahrungen bzw. der Identifizierung ihrer Kontinuitäten wird in diesem Schritt rekonstruiert, *wie* die erforschte soziale Wirklichkeit von den Interviewten konstruiert wird. Dies bedeutet, dass sich die jeweilige Orientierung in mehreren Situationen bzw. Handlungen dokumentieren muss, um sie als habituell bedingt interpretieren zu können.

Zum Schluss wird eine thematische Zusammenfassung der Ergebnisse erarbeitet, die sich aus den beiden Interpretationsebenen (der formulierenden und reflektierenden Interpretation) heraus ergeben haben, die vorgefundenen Orientierungsrahmen in Beziehung gesetzt und der über den Einzelfall hinausgehende Erkenntnisgewinn herausgearbeitet. Auf die Art der Darstellung der Ergebnisse in der vorliegenden Studie gehe ich im folgenden Abschnitt ein.

3.5 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stelle ich in Form von vier habituell bedingten *Orientierungsrahmen* der Mitglieder im Schülerparlament der Fallschule dar, die ich als *maximal kontrastierende Eckfälle* betrachte (Kap. 5). Dabei verfolge ich zwei Ziele: Zum einen lasse ich die „Besonderheit oder Gesamtgestalt des Falles“ (Bohnsack 2003, 137) im Kontext der Milieuspezifika der Fallschule hervortreten und zum anderen beleuchte ich durch die Kontrastierung der vorgefundenen Orientierungen die ‚Eckpole‘ der vorgefundenen Handlungspraxis im Schülerparlament. Der Fokus liegt somit nicht auf der komplexen Beschreibung des Handlungsfeldes, sondern auf der *Fallspezifik*, die von der Praxis geprägt wird und diese zugleich maßgeblich prägt.

Zunächst soll ersichtlich werden, welche Handlungen und zentralen Einstellungen der ausgewählten Akteure ihre habituell bedingten Orientierungen kennzeichnen. Geleitet von dem Anspruch, die Plausibilität des methodischen Vorgehens und die fallübergreifende Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wird im empirischen Teil das Datenmaterial in drei Abschnitten exemplarisch rekonstruiert: So wird das Thema des Wechsels der jeweiligen Parlamentarier auf die Fallschule und dessen Anfangszeit dort fokussiert, des Weiteren die Wahl ins

Schülerparlament und schließlich der schulweite Schülerstreik, der von den Parlamentariern initiiert wurde (vgl. Kap. 4).

Im Rahmen der vorliegenden Studie werden die individuellen Orientierungen in ihrer Einzigartigkeit im Kontext der Milieuspezifika der Fallschule als ‚Eckfälle‘ dargestellt, die das gesamte Handlungsfeld des Schülerparlamentes umfassen und als seine konstitutiven Bestandteile auf ihre Weise auch charakterisieren. Aus dem Grund werden anschließend im Kapitel 5 die vorgefundenen Orientierungsrahmen von dem Aufbau des empirischen Teils nach den genannten Themenbereichen abgelöst und fallspezifisch dargestellt, miteinander kontrastiert und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, die auf eine milieuspezifische kollektive Orientierung der vorgestellten Schülerparlamentarier hinweisen. Durch die pointierte Gesamtcharakteristik jedes der dargestellten Eckfälle und ihre kontrastierende Inbezugsetzung wird dem Anspruch des qualitativen Forschungsparadigmas Rechnung getragen, „den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen“ und plausibel darzustellen (Lamnek 1988, 204). Der besondere Anspruch der Eckfalldarstellung besteht darin, den „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ der vorgefundenen Handlungspraxis exemplarisch aufzudecken und aus der kontrastiven Perspektive das innere Funktionieren des erforschten Schülerparlamentes zu beschreiben (vgl. Hericks 2006; Trumpp 2010).

3.6 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung jeder empirischen Studie erfolgt durch Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen: Forschungsintern kommen dabei während des gesamten Forschungsprozesses methodische Kontrollmechanismen zum Einsatz. Forschungsextern ist die intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse entscheidend, durch die der Einzelfall erst seine theoretische Relevanz erlangen kann.

Der empirisch-rekonstruktive Zugang erfolgt methodengeleitet, indem man sich als Forscher zunächst mit bestimmten Fortgängen und Arbeitsweisen im Rahmen der entsprechenden (theoriegenerierenden) Forschungslogik auseinandersetzt. Somit unterliegt die Vorgehensweise einer Prozessualität, die aus dem Forschungsgegenstand und aus der Forschungsfrage hervorgeht, denen wiederum das Sampling und Methodenauswahl angepasst werden. Diese sollen nicht unkritisch hingenommen, sondern reflektiert und weiterentwickelt werden.

In allen Arbeitsphasen der qualitativ ausgerichteten Untersuchung orientierte ich mich an den Standards der empirischen Sozialforschung und folgte dem Ansatz des ‚Fremdverstehens‘

zwischen dem Forscher und dem Erforschten, das im Gegensatz zum alltäglichen Informationsaustausch methodisch kontrolliert erfolgt.

Meinen Zugang zum Forschungsfeld gestaltete ich gemäß den Prinzipien der Kommunikation und Offenheit. Das erstgenannte Prinzip besagt, dass der Forscher nur Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten gewinnt, wenn er sich darauf einlässt, eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt einzugehen und dabei das kommunikative Regelsystem der Forschungssubjekte gelten zu lassen (vgl. Hoffmann-Riem 1980, 343ff.). Ausgehend von dieser Beziehungsebene gilt es dann, sich dem Forschungsgegenstand aus Sicht der Menschen zu nähern, deren Handeln das untersuchte Feld prägt. Gemäß dem Prinzip der Offenheit gilt zu beachten, „dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (ebd., 346).

In Bezug auf die Notwendigkeit der anhaltenden Überprüfung des eigenen Fortgangs sprechen Froschauer und Lueger (2003, 215ff.) vom sogenannten *Prinzip der Reflexivität*, das die Qualitätssicherung während des ganzen Forschungsprozesses gewährleistet. Beginnend mit einer reflexiven Auseinandersetzung mit Literatur bzw. mit bestimmten Phänomenen prägt dieses Prinzip bereits die Entstehung des Forschungsinteresses und die daraus resultierende Fragestellung der eigenen Forschungsarbeit. Für die Forschungsorganisation bedeutet dies eine anhaltende Revision des Forschungsstandes und eine Aktualisierung und Anpassung bzw. Harmonisierung der bisherigen Vorgehensweise.

Darüber hinaus ist in der qualitativen Herangehensweise die Reflexion des eigenen Vorgehens nach dem Prinzip der *Abduktion* zu sichern. Um Fortschritte im Forschungsprozess zu erzielen und nicht gleichzeitig den Kontakt mit der „praxeologischen Realität“ des untersuchten Gegenstands zu verlieren, ist die Bereitschaft der forschenden Person gefordert, „die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens einzuklammern“ und „alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen“ (Kelle/Kluge 1999, 19ff.; vgl. auch Reichertz 2000, 284; Bohnsack 2003, 197ff.). So sorgte ich für die fortwährende Reflexion meiner Vorgehensweise und deren möglicher Einwirkungen auf das Datenmaterial und auf die Ergebnisse der Studie. Wurden beispielsweise in der Auswertungsphase jegliche Einflüsse der interviewenden Person auf die Interviewsituation festgestellt, so waren diese im Hinblick auf die Ergebnisse des Forschungsprozesses kritisch zu reflektieren.

Ebenfalls in der Auswertungsphase galt im Sinne der methodischen Kontrolle der dokumentarischen Methode selbst unterschiedliche Lesarten zu eröffnen, fallinterne und -externe Ver-

gleichshorizonte heranzuziehen sowie eventuelle Vorannahmen zu minimieren (vgl. Abschnitt 3.4).

In Anbetracht der Tatsache, dass die hochgradige Subjektivität sowohl der erhobenen Daten, als auch der gewonnenen Ergebnisse in der qualitativen Sozialforschung nicht vollständig überwindbar ist, messe ich der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* als einer Qualitätsmaßnahme große Bedeutung zu. Um dem aktuellen Forschungsstand zu folgen, nahm ich aktiv an themenrelevanten wissenschaftlichen Tagungen und Konferenzen teil. Gleichermäßen sorgte ich für die systematische Kontrolle des eigenen Fortgangs durch eine Interpretationsgruppe und durch regelmäßige Konsultationen mit meinen wissenschaftlichen Betreuern. Darüber hinaus präsentierte ich mein methodisches Vorgehen und die Teilergebnisse in unterschiedlichen Forschungskolloquien und Methodenworkshops und stellte sie zur Diskussion. Über den Gesamtverlauf des Forschungsprozesses reflektiere ich im folgenden Abschnitt.

3.7 Reflexion des Untersuchungsverlaufs

Im folgenden Abschnitt gebe ich einen Überblick über die entscheidenden Arbeitsschritte im gesamten Dissertationsprojekt. Ebenfalls erscheint mir angebracht, die Ausgangssituation mit ihren Auswirkungen auf meinen theoretischen und methodischen Zugang zum Forschungsfeld zu schildern.

Die erste Kontaktaufnahme mit diesem Internat prägte sich mir als bezeichnendes Abbild einer veränderten Auffassung von Schule ein. Als ich den didaktischen Leiter der Schule um seine Erlaubnis bat, mein Projekt an seiner Schule durchführen zu dürfen, und ihn nach einer Einschätzung meines Vorhabens fragte, überraschte mich seine Antwort: *Wollen Sie was vom Schülerparlament? Dann wenden Sie sich doch bitte an unser Schülerparlament, das sich dann mit Ihrem Anliegen befassen soll.* Das Schülerparlament, zunächst in Gestalt seines damaligen Vorsitzenden, trat mir freundlich und selbstbewusst entgegen: *Kommen Sie doch vorbei und wir schauen, wie wir Ihnen helfen können.* Die Vorstellung meiner Person und meines Vorhabens wurde auf die Tagesordnung einer der nächsten Sitzungen gesetzt, und das Schülerparlament einigte sich in seinem Beschluss einstimmig darauf, mein Vorhaben zu unterstützen. Eine Schülerin legte sogar gegen meine Ankündigung, die Fallschule in meiner Forschungsarbeit zu anonymisieren, Einspruch ein. Sie begründete diesen damit, dass es zu einer Anonymisierung keinen Grund gäbe, sondern dass vielmehr die Außenwelt über die Fallschule und ihr Schülerparlament mehr erfahren solle. Meine sofortige Wortmeldung wurde unbemerkt übergangen und der Vorschlag der Schülerin vom Parlament schnell und ohne

Diskussion einstimmig angenommen. Erst danach kam ich zu Wort und, für das Vertrauen dankend, konnte ich meine Zusicherung wiederholen, dass alle von mir erhobenen Daten dennoch vertraulich behandelt werden würden.

Nachdem der Kontakt zur ausgewählten Internatsschule hergestellt war, begann ich den Forschungsprozess damit, in den Sitzungen des Schülerparlamentes zu hospitieren. Zugleich informierte ich die Schulleitung über mein Forschungsvorhaben und bat die Schülerparlamentarier um ihre Einwilligung zu den Interviews. Im Vorab teilte ich an meine Gesprächspartner ein Blatt mit Kurzinformationen zu meinem Forschungsvorhaben aus, in dem ich zusicherte, die erhobenen Daten ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken und in anonymisierter Form zu verwenden und zu veröffentlichen. Des Weiteren beinhaltete das Informationsblatt eine von den Eltern zu unterzeichnende Erklärung, dass ihr Kind von mir zum Thema der Internatsschule und des Parlamentes interviewt werden dürfe. Diejenigen Interviewten, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung volljährig waren, konnten die Einverständniserklärung selbst unterschreiben. Weiter bekamen die Schülerparlamentarier meine Kontaktdaten verbunden mit dem Angebot, mögliche offene Fragen hinsichtlich des Forschungsprojekts zu klären. Darüber hinaus erklärte ich, dass die Interviewten ihre Teilnahme an diesem Forschungsprojekt auch im Nachhinein ohne Angabe von Gründen zurückziehen können. Von dieser Möglichkeit machte keiner der Befragten Gebrauch.

Im weiteren Verlauf erarbeitete ich schrittweise das Forschungsdesign meiner Studie und den Interviewleitfaden. Im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung gewann ich zunächst einen ganzheitlichen Überblick über die abgehandelten Themen, die Kommunikationsprozesse und faktische Realisationsformen des Handelns im Schülerparlament. In den ausführlichen Beobachtungsprotokollen hielt ich wichtige Inhalte, Themenabhandlungen und Dynamiken der Parlamentssitzungen fest. Hierbei stützte ich mich methodisch auf die Arbeit von Monika Wagner-Willi und berücksichtigte dabei sowohl die inhaltliche als auch die „nonverbale, körperlich-expressive, stilistische und (besitz-)territoriale Seite“ des Handelns (vgl. Wagner-Willi 2005, 254f.). Die Sitzungen des Schülerparlamentes audiographierte ich zugleich, um verschiedene Zugänge zum Feld zu sichern und mögliche Wege für die späteren Auswertungsverfahren offen zu halten. Während meiner Beobachtungen stellte sich heraus, dass nonverbale Handlungen und Interaktionen zwischen den Akteuren, die die teilnehmende Beobachtung fokussiert, für das Agieren im untersuchten Schülerparlament nicht ausschlaggebend sind. Dies bestätigte mich darin, den Schwerpunkt der gesamten Datenerhebung meiner Studie auf die qualitativen Interviews mit den Schülerparlamentariern zu legen. Hätte sich

dagegen während meiner teilnehmenden Beobachtung herausgestellt, dass die performative Komponente des Agierens im Schülerparlament für meine Fragestellung besonders bedeutsam ist, hätte es nahe gelegen, auch diese mit entsprechenden Erhebungsinstrumenten festzuhalten. Das bei der teilnehmenden Beobachtung erworbene Kontextwissen war für meinen methodischen Zugang insofern gewinnbringend, als es zum Gelingen der späteren Interviewführung beitrug. Somit konnte ich relevante Beobachtungsergebnisse in den Interviews thematisieren, beispielsweise die Präsidentenwahl im Schülerparlament. Des Weiteren ersparte ich mir zum Teil Kontextnachfragen, was einen dynamischeren Verlauf der Interviews ermöglichte. Zur Orientierung im Forschungsfeld diente mir darüber hinaus eine Analyse relevanter Dokumente und Regelungen wie der Konferenzordnung der Fallschule und informelle Vorgespräche, die ich mit einzelnen Schülern zum Thema Schülerparlament geführt habe.

Daraufhin erarbeitete ich im Sinne der Fragestellung dieser Studie einen Interviewleitfaden, der zur besseren Strukturierung der Einzelgespräche und der thematischen Vergleichbarkeit in der Auswertungsphase diente. Im Rahmen der Vorerhebung interviewte ich zwei Schüler, die in der Schülermitverwaltung einer Ganztagschule in Heidelberg tätig sind. Diese Erfahrung verhalf mir zum Einüben der qualitativen Interviewführung und Abschätzung der möglichen Intervieweinflüsse sowie des Zeitaufwands. Bewährt hat sich dabei vor allem das narrationsgenerierende Potential der gestellten Fragen zu den subjektiven Erfahrungen mit der Schülermitverwaltung. Im Prozess der Interviewführung gewann ich auf diese Weise an Selbstsicherheit und erweiterte das Nachfragepotential zu den Themen der Schülermitverwaltung. Weiterhin präzierte ich den Interviewleitfaden im Sinne des thematischen Zusammenhangs (Koppelung von thematisch verwandten Fragen) und eines besseren Interviewverlaufs. So wurden offene narrative Erzählaufforderungen an den Anfang verschoben, während z.B. weniger anspruchsvolle Themenbereiche, die in geringerem Maße Reflexion erforderten, erst zum Abschluss der Interviews erfragt wurden. Weitere Änderungen im Leitfaden und der Interviewführung betrafen die Vereinfachung der Interviewsprache, um mögliche Verständnisrückfragen oder Missverständnisse seitens der interviewten Schüler vor allem aus den niedrigeren Klassenstufen zu minimieren.

Bei der Auswahl der Interviewpartner beschränkte ich mich forschungspragmatisch auf die amtierenden Mitglieder im Schülerparlament. Im Gegensatz zum selektiven Sampling, das durch eine repräsentative Stichprobeauswahl für eine proportionale Vertretung im statistischen Sinne sorgen müsste, wählte ich somit ein fokussiertes Sampling, das möglichst alle Schülerparlamentarier umfasste, um das Handeln im Schülerparlament aus ihrer subjektiven

Sicht zu erfassen. Auf diese Weise korreliert die Fallauswahl mit dem Untersuchungsgegenstand und die Gültigkeit und Reichweite dieser Einzelfallstudie ist durch den grundsätzlichen Einbezug fast aller für die Fragestellung relevanten Fälle gewährleistet.

Die Datenerhebung selbst stellte für mich einen unerwarteten organisatorischen Aufwand dar. Nach den amtierenden Mitgliedern im Schülerparlament musste ich nämlich aktiv suchen, zumal laut Aussage meiner Ansprechpersonen in der Fallschule die Namen nirgendwo erfasst wurden. Als Reaktion auf meine Verwunderung darüber kommentierte dies der Parlamentspräsident mit der Begründung *wir kennen uns ja alle*. Da nicht alle Schülerparlamentarier an den von mir besuchten Sitzungen des Schülerparlaments teilnahmen, war erst durch meine Suche nach den Interviewpartnern im Sinne eines ‚Schneeballverfahrens‘ möglich, sie zu identifizieren und für ein Gespräch zu gewinnen. Aufgrund dieser Schwierigkeit habe ich auch von der ursprünglichen Idee abgesehen, in die Untersuchung auch diejenigen Schüler der Fallschule einzubeziehen, die bereits Erfahrungen mit dem Schülerparlament gesammelt hatten, zum Zeitpunkt des Interviews jedoch nicht mehr zu dessen Mitgliedern gehörten.

In einem Fall kam sogar vor, dass erst während des Interviews deutlich wurde, dass mein Gesprächspartner kein offizielles Mitglied im Schülerparlament war, obwohl er an der vorigen Sitzung des Schülerparlaments teilgenommen, über die Themen diskutiert und über die Beschlussvorlagen zusammen mit anderen Parlamentariern abgestimmt hatte. Obwohl er sich laut seiner Worte nicht sicher war, dazu berechtigt gewesen zu sein, begründete er seine aktive Teilnahme mir gegenüber damit, dass er als ein Mitglied eines anderen Schulgremiums vermutlich auch ein Mitspracherecht im Schülerparlament habe. Da dieser Sonderstatus in den einschlägigen Bestimmungen der Fallschule in bestimmten Themenabhandlungen zwar nicht auszuschließen war, jedoch keine Mitgliedschaft im Schülerparlament im engeren Sinne bedeutete, traf ich die Entscheidung, dieses Interview bei der Auswertung der Daten nicht zu berücksichtigen.

Des Weiteren stellte für mich eine Herausforderung dar, dass mehr als die Hälfte der vereinbarten Gesprächstermine aus verschiedenen Gründen vonseiten meiner Interviewpartner nicht stattfinden konnten. Nicht selten erfuhr ich dies erst unmittelbar vor dem Termin oder im Nachhinein. Mein Zeitplan für die Interviewführung war oft ebenfalls durch Verspätungen meiner Gesprächspartner beeinträchtigt. Der Grund dafür lag meines Erachtens in der großen Vielfalt der Unterrichts- und Freizeitangebote der Fallschule, an denen ihre Schüler teilnahmen und die sie zeitlich ziemlich beanspruchten. Zum anderen berichteten die Schüler über ihre Überlastung, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung, nämlich am Ende des Schuljahres,

auftrat. Diese Umstände bestätigten mich rückwirkend in meiner forschungspragmatisch motivierten Entscheidung, Einzel- statt Gruppengespräche mit meinen Informanten zu führen. So konnte ich von einer Ausnahme abgesehen letztendlich mit allen identifizierbaren Schülerparlamentariern die anvisierten Gespräche führen. Eine Schülerin ignorierte drei vereinbarte Interviewtermine, bis sie ihre Bereitschaft zum Interview schließlich widerrief.

Die Einzelinterviews fanden außerhalb der Unterrichtszeit in leeren Klassenräumen oder anderen öffentlich zugänglichen Räumlichkeiten der Internatsschule statt. Meine Gesprächspartner begegneten mir mit einer hohen Bereitschaft, auf meine Fragen zu antworten, die während der gesamten Datenerhebung eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffte. Trotz eines Türschildes *Tonaufnahme, bitte nicht stören* wurden die Räumlichkeiten mehrmals von anderen Schülern oder vom Schulpersonal betreten. Die kurzen Störungen beeinträchtigten an einigen Stellen die Gesprächsdynamik der geführten Interviews, sie nahmen jedoch keinen Einfluss auf die Ergebnisse. Die durchschnittliche Interviewlänge überschritt eine Stunde und die Gespräche waren durch einen freundlichen Ton und eine große Offenheit seitens der Interviewten gekennzeichnet. Zu den einzelnen Interviews fertigte ich Begleitprotokolle über ihren Verlauf an, in denen ich als Kontextunterlage für die spätere Auswertungsphase sämtliche Ergänzungen, z.B. visuelle Auffälligkeiten, nonverbale Kommunikation oder Störungen im Gesprächsverlauf festhielt.

Nach der Speicherung und dem Abhören der Tonaufnahmen transkribierte ich die Eingangssequenzen aller Interviews nach den im Anhang angeführten Regeln. Anschließend markierte ich zentrale thematische Verläufe der einzelnen Gespräche, um eine bessere Orientierung in den angesprochenen Themen zu gewinnen. Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wurden die in dieser Arbeit zitierten Textpassagen teilweise geglättet. Dies ermöglichte mir eine Basisorientierung in dem erhobenen Material und stellte einen der wichtigen Ausgangspunkte für die weitere Arbeit dar. Zur Bestimmung des ersten Eckfalles innerhalb des Samples griff ich sowohl auf die Tonaufnahmen als auch auf die Transkripte der Eingangssequenzen, die thematischen Verläufe und die Begleitprotokolle zu den Interviews zurück. So konnte ich zunächst intuitiv das Interview mit dem Schüler Lukas als den ersten ‚Eckfall‘ im Sample identifizieren und transkribierte das Gespräch mit ihm vollständig. Die anschließende reflektierende Interpretation der relevanten Interviewpassagen bestätigte diese Annahme. Bei der Suche nach weiteren, maximal kontrastierenden Orientierungen richtete ich mich an der fallübergreifenden Sequenzanalyse. So stellte sich heraus, dass die Themenbereiche ‚Schulwechsel und Ankunft in der Fallschule‘, ‚Auswahlverfahren für das Schülerparlament‘ und

„Schülerstreik“ sich am besten für den Vergleich der rekonstruierten Orientierungsrahmen eignen. Diese im Interviewmaterial identifizierten Themen waren folglich ausschlaggebend für den Aufbau des empirischen Teils der vorliegenden Studie.

Der Absicht folgend, die Rekonstruktionen in einer hochgradig verdichteten Form darzustellen, habe ich einen erheblichen Teil des bereits interpretierten Datenmaterials in der Endfassung der vorliegenden Dissertation nicht dargelegt. So stellte sich beispielsweise in der Auswertungsphase meiner Untersuchung – wie es bei der Interpretation nach der dokumentarischen Methode nicht selten der Fall ist – erst während oder nach der reflektierenden Interpretation einzelner Interviewsequenzen heraus, dass sie für die Darstellung des jeweiligen Orientierungsrahmens zwar relevant sind, jedoch anhand anderer, für die Interpretation noch ausstehender Themen und Situationen plausibler dargestellt werden sollen.

Des Weiteren beinhaltete der Interviewleitfaden Fragen nach dem expliziten Verständnis des Demokratiebegriffs, da das Wort „demokratisch“ in den von mir audiographierten Sitzungen des Schülerparlaments auch von den Schülern selbst verwendet wurde. Die Interpretation der Antworten auf diesen Fragekomplex erachtete ich insofern für relevant, als dadurch ein exklusiver Einblick in die subjektiven Demokratietheorien der Schülerparlamentarier erörtert werden konnte, die von den Interviewten sowohl auf der abstrakt-begrifflichen Ebene, als auch in Form der Reflexion über die eigene Handlungspraxis im Schülerparlament erfolgte. Nach der Verfassung des Kapitels zum Demokratieverständnis bemerkte ich allerdings, dass der Erkenntnisgewinn für die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Studie nicht ausschlaggebend sein würde und dass Antworten auf eine „exmanente Frage“ des Interviewers nach dem Verständnis des Demokratiebegriffs, der zum Teil normativ geprägt ist, dem Anspruch auf eine streng rekonstruktive Vorgehensweise im Rahmen meines Dissertationsprojekts nicht im vollen Umfang Rechnung tragen konnten. Aus diesem methodologischen Grund traf ich nach Absprache mit meinen wissenschaftlichen Betreuern die Entscheidung, die bereits vorgenommenen Rekonstruktionen zum Demokratieverständnis der interviewten Schülerparlamentarier in der vorliegenden Studie nicht zu berücksichtigen.

Nicht zuletzt wäre es sicherlich interessant gewesen, im theoretischen Teil dieser Forschungsarbeit die erforschte private Internatsschule samt ihrem alternativen pädagogischen Konzept ausführlich zu beschreiben. Gestützt auf meine Analyse der einschlägigen Literatur und in Absprache mit meinen wissenschaftlichen Betreuern traf ich jedoch die Entscheidung aufgrund der Anonymisierung diese spezifische Schule und ihrer Schüler als Forschungsfeld lediglich zu umreißen.

Die größte Herausforderung im Rahmen meines Dissertationsprojekts stellte für mich als nicht Muttersprachler jedoch die hermeneutische Erschließung des erhobenen Datenmaterials dar. Eine qualitative Interpretation der tieferliegenden Sinnebenen der Interviewtexte erfordert sowohl ausgezeichnete Kenntnisse der deutschen Sprache als auch die Kenntnis der (nicht nur) bildungsbezogenen Spezifika des deutschen soziokulturellen Erfahrungsraums. Mein eigener Anspruch, diesen Anforderungen gerecht zu werden, nahm viel Zeit in Anspruch und erforderte Geduld sowie Durchhaltevermögen, nicht nur von mir selbst, sondern auch vonseiten meiner wissenschaftlichen Betreuer. Ihre Rückmeldungen zusammen mit den vorgenommenen qualitätssichernden Maßnahmen (vgl. Abschnitt 3.6) waren in allen Phasen meines Forschungsprozesses von großer Bedeutung für die Anfertigung der vorliegenden Endfassung.

4 Auswertung der Interviews

Im folgenden empirischen Teil interpretiere ich exemplarisch die ausgewählten Interviews und arbeite die Orientierungsrahmen der interviewten Schülerparlamentarier im Kontext der formalen und informellen Entscheidungsstrukturen der Fallschule heraus. Die fallspezifischen Rekonstruktionen gliedere ich in drei thematische Abschnitte, die für die Fragestellung der vorliegenden Studie von Bedeutung sind. So wird im Abschnitt 4.1 der Schulwechsel der Interviewten auf die Fallschule erörtert, darauffolgend gehe ich in 4.2 auf das Auswahlverfahren für das Schülerparlament ein und schließlich wird im Abschnitt 4.3 der schulweite Schülerstreik das Thema sein.

4.1 Schulwechsel

Zunächst wird der Blick darauf gerichtet, wie sich die interviewten Schüler zur Eingangsfrage, wie sie auf die Fallschule gekommen sind und welche Tätigkeiten sie dort ausüben, positionieren. Über diese relativ offene Thematik lassen sich erste bildungsbiographische Rückschlüsse ziehen und es werden erste Hinweise auf die habituellen Orientierungen der dargestellten Schüler gegeben, zumal diese bereits zu Beginn der Interviews ihre Haltung zur Fallschule und zu ihrem Engagement als Schülerparlamentarier offenbaren.

Der Interviewauftakt ist aus drei Gründen in die Interpretation des Datenmaterials einzubeziehen. Zum einen wird durch die Eingangsfrage für den Interviewer und den Interviewten ein Kommunikationsrahmen umschrieben, der für den weiteren Gesprächsverlauf ausschlaggebend ist. Dies setzt eine möglichst offene Fragestellung durch den Interviewer voraus, die narrativ fundierte Antworten anregt. Zum anderen werden zentrale Foki des Interviews, wie eigene Erfahrungen der Interviewten und erste Themenbereiche, etwa die Fallschule und Aktivitäten, offen gelegt. Nicht zuletzt ist die Eingangsfrage von Bedeutung, weil sie im Sinne des komparativen Ansatzes der dokumentarischen Methode eine Vergleichbarkeit der Antworten ermöglicht.

Nach dem Einschalten des Diktiergeräts wurde jedem Interviewten dieselbe Frage gestellt. Sie lautete wie folgt:

Danke (Vorname der/des Interviewten), dass du dich bereit erklärt hast, dieses Interview zu machen und dass du dir dafür Zeit genommen hast. Deine persönlichen Erfahrungen sind mir sehr wichtig, wir haben genug Zeit und ich höre dir gerne zu. (.)

Als allererstes würde mich interessieren, wie du hierher gekommen bist und was du hier alles an der Schule am Berg machst.

In diesem Interviewauftakt stellt der Interviewer zunächst eine Beziehung zu seinem Gesprächspartner her, indem er seinen Dank ausdrückt. Daraufhin wird ein Rahmen für die Situation entworfen, indem auf das Format des Gesprächs hingewiesen wird. Es soll sich demnach nicht um ein Interview im Stil eines raschen Frage-Antwort-Austauschs handeln. Vielmehr signalisiert der Interviewer seine Erwartung, dass sein Gesprächspartner *genug Zeit* investieren und über bestimmte Themen ausführlich berichten möge. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Interview in der Fallschule selbst durchgeführt wird (*wie du **hierher** gekommen bist und was du **hier** [...] alles machst*)¹¹. Schließlich bringt die Eingangsfrage die offensichtliche Vermutung des Interviewers zum Ausdruck, dass die Ankunft des interviewten Schülers an der Schule eine zeitliche Logik hatte, die erzählt werden kann.

Der Interviewer präsentiert sich selbst als ein vertrauenswürdiger Gesprächspartner, der sowohl seinem Gesprächspartner als auch der Thematik des Interviews gegenüber mehrfach Wertschätzung entgegenbringt, die über gängige Floskeln hinausreicht: ***danke**, [...] dass du dich bereit erklärt hast; ich höre dir **gerne** zu; deine persönlichen Erfahrungen sind **mir sehr wichtig**; als allererstes **würde** mich interessieren*. Er plädiert für einen ertragreichen Interviewablauf auf einer vertraulichen Ebene, indem er sein persönliches Interesse darlegt. So bekundet er, dass ihm die Erfahrungen des Interviewten *sehr wichtig* seien. Das heißt, sie sind nicht nur im Rahmen der Forschungsarbeit, sondern für ihn selbst als Person von Bedeutung. Mit der Rolle des Interviewers als interessiertem Zuhörer wird der Interviewte in eine Erzählerrolle gebracht. Diese wird durch einen Hinweis auf ein zu vermutendes Vorgespräch verstärkt: *dass du dich bereit erklärt hast, dieses Interview zu machen*.

Das kolportierte hohe Interesse des Interviewers sowie die verkündete Wertschätzung sind geeignet, die Interviewsituation, die keine natürliche ist, zu legitimieren. Denn das Bündnis, das die Gesprächspartner hier zum Zwecke des Interviews eingehen, setzt keine freundschaftliche Beziehung voraus und schafft eine rollengeprägte und zweckbestimmte Situation. Der pragmatische Charakter des Interviews wird zum Teil durch die wertschätzenden Signale aufgewogen, die der Interviewer seinem Gegenüber entgegen bringt. Dadurch erlangt die

¹¹ Hervorhebungen in Fettschrift in diesem und den folgenden Zitaten verdeutlichen den Bezug zwischen dem Originaltext und dem interpretierten Phänomen.

Eingangsfrage die Funktion einer Zusicherung, dass eine wie auch immer persönliche Schilderung des Interviewten auf Interesse und Verständnis seines Gesprächspartners stoßen wird.

Parallel zur Themensetzung werden im Hintergrund noch eine Reihe unterschwelliger Signale transportiert, die mit dem Eingangsstimulus nur indirekt zusammenhängen. Dies drückt sich bereits in der Proposition *als allererstes würde mich interessieren* aus, wodurch diesem Auftakt die Rolle eines Prologs zum eigentlichen Kern des Interviews zukommt. Des Weiteren signalisiert der Interviewer mit der Erwähnung des zeitlichen Rahmens nicht nur die zu erwartende längere Dauer des Gesprächs, sondern auch dass er im gewissen Sinne über die Zeit seines Interviewpartners verfügen zu können meint. Darüber hinaus kündigt der Interviewer zwei zentrale Vorannahmen an, die er dadurch an den Interviewten heranträgt. Erstens macht die Eingangsfrage die Fallschule zu einem besonderen Ort, indem herausgestellt wird, wie jemand genau dorthin gekommen ist. Dabei wird deutlich, dass der Interviewer nicht von einer bloßen Einschulung ausgeht, sondern von einem bewussten Akt eines persönlichen Werdegangs. Diese Akzentuierung wird über die Nennung des vollen Namens der Schule bestärkt, denn schließlich findet das Gespräch innerhalb der Fallschule mit einem ihrer Schüler statt, sodass sich der Interviewer auch einfach mit den Ausdrücken ‚hierher‘ oder ‚hier‘ hätte begnügen können. Zweitens geht der Interviewer offensichtlich von einem hohen Aktivitätsgrad des Interviewten aus, das sich im Ausdruck *was du hier alles [...] machst* dokumentiert. Damit ist die Erwartung an den Interviewten herangetragen, dass er in der Tat viel *macht* und dass er dies im Interview auch zum Ausdruck bringt. Drittens werden mögliche Aktivitäten herausgelockt, die allfällig als besondere bezeichnet werden könnten. Die wertschätzenden Signale des Interviewers wie die Bekundung seines Dankes und die Betonung der Wichtigkeit des Interviews für seine Person unterfüttern diese Annahmen zusätzlich auf emotionaler Ebene. Durch diese unterschweligen Bedeutungszuschreibungen bereits in der Eingangsfrage wird vom Interviewer eine bestimmte Deutungsfolie angeboten, die von den Interviewten aufgegriffen oder auch abgelehnt werden kann.

4.1.1 Lukas

Als ersten Fall stelle ich den Schüler Lukas¹² vor. Zum Zeitpunkt des Interviews war er siebzehn Jahre alt und stand kurz vor dem Abitur. Seine Schullaufbahn begann an einer Grundschule in einer der Fallschule nahegelegenen Ortschaft und setzte sich an einem staatlichen Gymnasium fort, wo er als Schülervertreter tätig war. Zwei Jahre vor dem Abschluss wechselte er in die gymnasiale Oberstufe der Fallschule und wurde nach einem Jahr zum Schülerparlamentarier und gleichzeitig zum Vertreter des Schülerparlamentes in der Konferenz¹³ gewählt. Am Ende desselben Schuljahres, etwa eine Woche bevor er interviewt wurde, war er ins Parlamentspräsidium gewählt worden.

Selbstprojektion als kontinuierlich engagierter Schüler

In seiner Antwort auf die oben zitierte Eingangsfrage positionierte sich Lukas wie folgt:

Also ich bin jetzt siebzehn, zwölfte Klasse, bin jetzt mein zweites Jahr hier an der Schule am Berg (.) Grund zuvor war ich auf einem normalen staatlichen Gymnasium, (.) war dort (.) zwei Jahre auch im Schülerparlament¹⁴ (.) vertreten, hatte dann allerdings kein Interesse mehr und hatte das erst jetzt wieder hier an der Schule am Berg aufgegriffen (.) allerdings erst nach einem Jahr, also bin jetzt seit einem Jahr wieder hier (.) im Parlament aktiv. # 00:02:03-4 #

In Kontrast zum Eröffnungsthema des Gesprächs *wie du hierher gekommen bist und was du hier alles machst* nutzt Lukas den Interviewauftakt zunächst zur Vorstellung seiner Person. Von vornherein präsentiert er sich als sehr engagiert und macht deutlich, dass er in Bezug auf das übergeordnete Thema des Interviews bereits vor seinem Wechsel auf die Fallschule relevante Erfahrungen gesammelt hat. Nichtsdestotrotz erscheint es ihm begründungsbedürftig, dass er nicht durchgängig im Schülerparlament tätig war. Die Proposition erlangt sogar einen fast entschuldigenden Unterton, indem er **allerdings erst nach einem Jahr** das Amt eines Schülerparlamentariers aufgriff. Sein Engagement an der vorigen Schule hatte er abgebrochen, da er zeitweilig das Interesse verloren hatte. An der Fallschule knüpfte er erst mit einer Zeitverzögerung an seine

¹² Die Namen aller Personen sowie biographische und geographische Angaben werden in dieser Studie unkenntlich gemacht.

¹³ Mit dem Begriff *Konferenz* beziehen sich die Interviewten, falls nicht anders angeführt, auf das wöchentliche Treffen der Lehrkräfte und der Leitung der Fallschule, bei dem ebenfalls die Vertreter des Schülerparlamentes anwesend und stimmberechtigt sind.

¹⁴ Aus anderen Kontexten geht hervor, dass Lukas an dieser Stelle kein *Schülerparlament* meint, sondern die an staatlichen Schulen weit verbreitete Schülermitverwaltung (SMV).

ehemalige Tätigkeit an. Eine kontinuierliche Einbindung in die schulischen Mitbestimmungsgremien wird somit implizit als Idealvorstellung und Erfolgsmodell entworfen. Letztendlich kann Lukas diesem Anspruch gerecht werden, indem er verkündet *also bin jetzt seit einem Jahr wieder hier (.) im Parlament aktiv*.

Die Kontinuität seiner eigenen Mitgliedschaft in einem schülervertretenden Gremium kommuniziert er also als eine brüchige Aufeinanderfolge zweier schulspezifischer Engagements, denen er eine unterschiedliche Handlungsintensität und Qualität zuschreibt: Über seine Tätigkeit als Schülervorteiler an der staatlichen Schule heißt es in der Passivform, dass er dort **vertreten** war, während er in der Fallschule *im Parlament aktiv* ist. Die semantische Unstimmigkeit *vertreten sein*, statt vielleicht andere zu vertreten oder selbst durch andere vertreten werden, könnte vorsichtig als ein Hinweis auf Lukas' Orientierungsrahmen ausgedeutet werden. Demnach wäre es ihm ein Bedürfnis, Präsenz in einem schülervertretenden Gremium zu zeigen und dadurch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Personengruppe bzw. Institution in den Vordergrund zu stellen.

Fragt man sich, auf welchen Erfahrungen die vorgenommene Differenzierung zwischen seinen Engagements in den schülervertretenden Gremien basiert, findet man eine Antwort in den Ausführungen zu seiner Tätigkeit an der vorherigen Schule:

[...] da war das eigentlich so als Klassensprecher, man wurde als Klassensprecher gewählt und durfte, ich glaube, in unregelmäßigen Abständen einmal im Monat an einer SMV-Sitzung teilnehmen, an der ich aber eigentlich nur indirekt (.) beteiligt war. Ich saß zwar drin und konnte zuhören über Entscheidungen, die vorgestellt waren, aber konnte eigentlich nicht aktiv (2) ja (.) irgendwas verändern. [...] Ich war eigentlich nur Vertreter der Klasse, der die Aufgabe hatte, die Themen der Klasse zu (.) überliefern. # 00:03:27-1 #

In diesem Negativbild, das auf der Ebene der formulierenden Interpretation festgestellt werden kann, wird von Lukas das Thema Qualität der schülermitverwaltenden Gremien eröffnet. Ein deutlich identifizierbares Handlungsmotiv schwingt dabei als positiver Gegenhorizont zu der vorgefundenen Praxis mit, nämlich die Möglichkeit einer aktiven Teilhabe der Schüler an Entscheidungsprozessen mit der realen Chance, auf das Geschehen Einfluss zu nehmen. Dieser Vorstellung konnte am Gymnasium offensichtlich nicht entsprochen werden, was letztendlich zu Lukas' nachlassendem Interesse und seinem Rückzug aus der dortigen Schülervertretung führte.

An anderen Stellen des Interviews kommuniziert er eine Verbesserung der Bedingungen für seine Tätigkeit als Schülervertreter, die sich ihm nach dem Wechsel auf die Fallschule boten. Seine Verortung als Schülervertreter nimmt er vor dem Hintergrund eines distinktiven Vergleichs auf mehreren Ebenen vor: Zum einen hinsichtlich der gemachten praktischen Erfahrungen mit den schulspezifischen Schülervertretungsgremien, zum anderen bezüglich der jeweiligen Schulart und schließlich betreffend die Gegenhorizonte Normalität und Exklusivität.

Abgrenzung von der Normalität

In Lukas' Antwort auf die Eingangsfrage im oben genannten Zitat, fällt die Formulierung *auf einem normalen staatlichen Gymnasium* auf. Bei der Schilderung seiner Erfahrungen am Gymnasium drückt er die Wirkungslosigkeit der Schülervertreter im Hinblick auf die Entscheidungsprozesse in dieser Schule aus und deutet an, dass dieses Gremium praktisch in das Gegenteil einer ‚Schüler-mit-Verwaltung‘ verkehrt war. Einerseits macht er deutlich, dass die dortigen Handlungsabläufe mit seinem Anspruch an die *SMV* stark kontrastierten, andererseits scheint die beschriebene Erfahrung mit seiner Vorstellung eines Schülergremiums an einer derartigen Schule zu korrespondieren. Mit dem Hinweis darauf, dass die oben skizzierte Konstellation für ihn auf Dauer nicht ausreichend interesseweckend war, grenzt er sich nicht nur von derartigen Praxen ab, sondern auch von herkömmlichen Gymnasien im Allgemeinen.

Des Weiteren verbindet Lukas sein wiedergefundenes Interesse am Schülerparlament mit der Fallschule, die er als einen positiven Vergleichshorizont dem *normalen staatlichen Gymnasium* gegenüberstellt, und zwar nicht nur implizit, sondern später auch ausdrücklich. So äußert er, dass er sich *darüber bewusst war, dass es hier oben deutlich anders verläuft*. Die Fallschule ist in dem vorgenommenen Vergleich zum staatlichen Gymnasium keine ‚normale‘, sondern eine private und darüber hinaus noch Reformschule. Das Thema der Qualität der schülervertretenden Gremien wird somit auf die Schulebene projiziert und im Spannungsfeld zwischen Normalität und Exklusivität abgehandelt. Erst in der Fallschule sieht sich Lukas am richtigen Ort und grenzt sich von der ‚Normalität‘ ab, die in seiner Darstellung durch das staatliche Gymnasium repräsentiert wird.

Auf die Nachfrage, warum er überhaupt zunächst auf einem staatlichen Gymnasium war, wenn es sich vielleicht bereits früher angeboten hätte, die Fallschule zu wählen, wird Lukas' Antwort differenzierter:

[...] das ist so, dass sie [die Eltern]¹⁵ mir einen Einblick in (.) normales (.) staatliches Gymnasium gewähren wollten (2) und ich letztendlich selber entscheiden sollte, was ist für mich besser (.) was ich lieber machen könnte. # 00:05:53-2 #

Die Einschulung an einem staatlichen Gymnasium lag anscheinend jenseits von Lukas' Entscheidungsbefugnis, wobei er die Gründe seiner Eltern offenbar verstand und akzeptierte. Angesichts seiner späteren Erfahrung mit der Fallschule erscheint es plausibel, dass er seine Einschulung am staatlichen Gymnasium im Nachhinein als eine abhärtende Lebenserfahrung oder, noch zugespitzter formuliert, als eine Exkursion in die Normalität ansieht, die ihm seine Eltern *gewähren wollten*. Diesbezüglich weist Lukas darauf hin, dass die Entscheidung für das staatliche Gymnasium nicht für eine unbegrenzte Zeit getroffen wurde, sondern dass die Option eines späteren Wechsels auf eine andere Schule von Anfang an bestand. Für welche Fälle diese Hintertür offen geblieben ist, wird durch den etwas holprigen Ausdruck *was ich lieber machen könnte* vielleicht doppelsinnig angedeutet. Der implizite Hinweis, nicht an das *normale staatliche Gymnasium* zu gehören, lässt darauf schließen, dass Lukas' Sicht der Fallschule mit seiner Selbstwahrnehmung korrespondiert. Dort fühlt er sich als ein als besonderer Schüler an einer besonderen Schule.

Lukas' mehrschichtige Distinktion, die in seinen Aussagen festzustellen ist, dokumentiert sich deutlich auf der argumentativen sowie der semantischen Ebene. Beispielsweise skizziert er seine Vertretungsarbeit an der alten Schule als eine routinierte Ausübung von Tätigkeiten, bei denen es darum ging, äußeren Erwartungen und Pflichten ohne innere Begeisterung gerecht zu werden. Seine Abneigung gegenüber dieser Praxis kann mit den gewählten sprachlichen Äußerungen untermauert werden, indem er die geschilderten Abläufe in einer unpersönlichen generalisierten Passivform schildert, wie sich etwa im Ausdruck *man wurde als Klassensprecher gewählt* dokumentiert. Darüber hinaus kommuniziert Lukas seine Mitwirkung in der Schülermitverwaltung mit einem ironischen Unterton als ein freundlich gewährtes ‚Privileg‘, statt vielleicht als legitime

¹⁵ Alle Ergänzungen in Klammern wurden zur besseren Verständlichkeit der Zitate vorgenommen (vgl. Transkriptionszeichen im Anhang).

Selbstverständlichkeit, wie der Ausdruck *dort durfte ich [...] an einer SMV-Sitzung teilnehmen* im Kontext der unzulänglichen Bedingungen dort bezeugt. Sein zusammenfassendes Urteil über die Handlungsmöglichkeiten der Schülervertreter lautet, dass man *nicht aktiv irgendwas verändern* konnte, dass also die Handlungsmöglichkeiten extrem eingeschränkt waren.

Durch seine Äußerung *da war das eigentlich so* werden die wirkungslosen Aktivitäten der Schülervertreter in einer hierarchisch strukturierten Routine verortet, in welcher die Entscheidungsfindungen offensichtlich nicht der Schülerschaft oblagen. Dies drückt Lukas an anderer Stelle nochmals deutlich aus, nämlich als er sagt, dass jegliche Möglichkeit fehlte, ...

[...] direkt an Entscheidungen mitzuwirken, das heißt darüber zu diskutieren, finden wir das gut, wie soll sie gestaltet werden (2) wo drauf soll (2) was soll wichtig sein versteht. # 00:04:09 #

Seine Erfahrung mit der beschriebenen Praxis, deren Wirkungslosigkeit Lukas höchstens für demotivierend, nicht jedoch für prinzipiell inakzeptabel hält, verankert er in der Kontinuitätslinie seiner Selbstdarstellung. Demnach präsentiert er sich – trotz der zeitweiligen Unterbrechung seiner Aktivitäten – als dauerhaft engagierter Schüler im Bereich der schülervertretenden Gremien, wie bereits zu Beginn des Interviews festgestellt werden konnte. Man erfährt jedoch nichts darüber, ob er Strategien und Pläne als Reaktion auf die unzulänglichen Bedingungen der Schülermitverwaltung zu entwickeln versuchte; er stellt lediglich den Interesseverlust dar. Von einem hochgradig engagierten Schüler wäre angesichts der skizzierten Konstellation möglicherweise zu erwarten, dass er sich für eine bessere Mitbestimmung einsetzt oder letztendlich eigenmotiviert die Schule wechselt, bevor sie sein Handlungspotential nicht ausschöpft bzw. unterdrückt. Diese Annahme bestätigt sich jedoch nicht, zumal die beschriebene Situation zu seinem resignierenden Rückzug aus diesem Gremium führte und seine Tätigkeit als Schülervertreter so praktisch auf Eis gelegt wurde. In dieser Situation gerät er an die Grenzen seiner Bereitschaft, sich als Schülervertreter einzusetzen. Durch seinen Interessenverlust, der offensichtlich mit dem Abwarten besserer Bedingungen für sein Engagement einhergeht, distanziert sich Lukas letztlich nicht nur von den durch das staatliche Gymnasium repräsentierten Praxen und Institutionen, sondern hebt sich implizit auch von seinem eigenen Selbstentwurf als ein aktiver, kontinuierlich engagierter Schüler ab. In diesem Aspekt stellt er einen Gegenpol zu seiner noch vorzustellenden Mitschülerin

Diana dar, die in einer vergleichbaren Situation unzulängliche Entfaltungsbedingungen im Unterricht nicht akzeptieren wollte, ihr Handlungspotential mobilisierte und den Wechsel auf die Fallschule selbst veranlasste.

Zur weiteren Konturierung von Lukas' Orientierungsrahmen wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche zentralen Einstellungen mit der oben beschriebenen vielschichtigen Abgrenzung einhergehen.

Aufstiegsorientierung

Es wurde bereits deutlich, dass Lukas einen besonderen Qualitätsanspruch an die Teilhabe der Schüler an den Entscheidungsstrukturen der Schule hat. Wird die Wirksamkeit eines schülervertretenden Gremiums nicht sichergestellt, verliert er früher oder später das Interesse daran. Seine Ambition verdichtet sich in seiner Selbsterkenntnis im Kontext der Entscheidungsstrukturen seiner vorherigen Schule, die er im Interview zum Ausdruck bringt: *Ich war eigentlich **nur** Vertreter der Klasse, der die Aufgabe hatte, die Themen der Klasse zu überliefern.* Näher betrachtet reicht dieses Urteil über seine Erfahrung mit der SMV des staatlichen Gymnasiums hinaus. Insbesondere durch die Platzierung des Wortes *nur* vor das Substantiv *Vertreter* erscheint es plausibel, dass er das Amt eines Klassenvertreters gegenüber seinem eigenen Anspruch für unzulänglich erachtete.

Im Hinblick auf Lukas' Selbstverständnis als Parlamentarier ergibt sich nun die Frage nach der Bedeutung seiner Mitgliedschaft in den schülervertretenden Gremien für den rekonstruierten Orientierungsrahmen. Bereits im Intervieweinstieg wurde ersichtlich, dass er seine Antwort auf die Eingangsfrage wie einen Personalbogen oder einen tabellarischen Lebenslauf in telegrammartiger Sprache mit knappen und überprüfbaren Angaben gibt. Sein Alter, seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klassenstufe und die Anzahl von Jahren, die er an der Fallschule bisher verbrachte, sowie sein Engagement in den Schulgremien standen dabei im Vordergrund. So setzt er diese Angaben zu seiner Person implizit als Attribute einer vielschichtigen Statussymbolik ein, die mit seiner Selbstdarstellung in der Interviewsituation als engagierter Schüler in einem höheren Jahrgang der gymnasialen Oberstufe harmoniert, der im Bezug auf das Thema des Interviews bereits viele einschlägige Erfahrungen gesammelt hat.

Neben seiner Person lässt Lukas die Fallschule hervortreten, die er vor dem Hintergrund seines kontinuierlichen Engagements in den Schulgremien für eine besondere

und statusstiftende hält. Dies macht sich beispielsweise daran bemerkbar, dass er sehr oft den ganzen Namen der Fallschule wiedergibt, anstatt etwa die wohl verbreitete Abkürzung oder den Ausdruck ‚hier‘ oder ‚in dieser Schule‘ zu wählen, und dies obwohl seinem Interviewpartner offensichtlich klar ist, welche Schule gerade gemeint ist. Dass man als Schüler der Fallschule einen bestimmten Status quasi automatisch erlangt, kann folgende Interviewstelle überzeugend vermitteln, in der Lukas deutlich macht, welche Motive ihn bewegten, das staatliche Gymnasium zu verlassen:

Grund dafür ist, dass ich oben¹⁶ anerkannteren Abschluss mache. Das heißt das Abitur. (.) Das heißt, wenn ich mich später bewerbe, dass ich (2) bessere Karten habe, genommen zu werden, an Universitäten (2) ja und später auch im Berufsleben. Da ich eigentlich fest davon überzeugt bin, dass die Schule am Berg einen guten Ruf hat (.) und so bekannt ist, dass ich dadurch einen Vorteil habe (.) gegenüber anderen. # 00:02:35-1 #

Zunächst setzt Lukas hier den Vergleich fort, den er bereits in der Eingangssequenz zwischen dem staatlichen Gymnasium und der Fallschule angestellt hat. Er stellt zwar nicht direkt in Frage, dass das Abitur an beiden Schulen formal und inhaltlich gleichwertig ist. Gleichwohl misst er dem Abitur an der Fallschule eine deutlich höhere Bedeutung bei, was inhaltlich durch seine Argumentation, *dass die Schule am Berg einen guten Ruf hat*, aber auch semantisch durch die verwendete Komparativform im Ausdruck *einen **anerkannteren** Abschluss* ersichtlich wird. Dabei beruft sich Lukas ausdrücklich auf ein beeindruckend weitreichendes Renommee der Fallschule, indem diese *so bekannt* sei, dass er daraus *Vorteile gegenüber anderen* für sich ableiten könne. Diese Annahme bestärkt ihn darin (*da ich eigentlich fest davon überzeugt bin*), dass die wohl breit etablierte Wahrnehmung der Fallschule als einer *besseren* in entscheidenden Situationen seiner Karriere sich zu seinen Gunsten auswirken werde.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden von besonderem Interesse sein, wie sich Lukas zur Fallschule weiter positioniert und auf welche Art und Weise dieses Verhältnis von ihm im Interview kommuniziert wird.

¹⁶ Den verwendeten Ausdruck *oben* lässt sich mit der geographischen Lage der auf einem Berg liegenden Fallschule erklären.

Expertentum versus charismatische Begründungsmuster

Im Gesprächsverlauf mit Lukas fällt besonders auf, dass die vom Interviewer aufgeworfenen Themen bei ihm keinen besonderen Widerhall finden. Dies ist nicht nur bei der Eingangsfrage der Fall, sondern auch bei den Nachfragen zu seinem Schulwechsel. Stattdessen lässt er stets seine Selbstdarstellung als zentrales Thema des Gesprächs hervortreten und spitzt seine Antworten auf den direkten Zusammenhang zwischen seiner Person und dem Schülerparlament zu.

Um die Schülermitverwaltung am staatlichen Gymnasium und an der Fallschule im Interview zu erörtern, wählt Lukas einen distanzierten analytischen Zugang, so wie das vielleicht ein unbeteiligter Beobachter tun würde. Derart präsentiert er sich als Experte im Hinblick auf das Thema des Interviews und bringt seine Erfahrung zur Geltung, die er in den schülervertretenden Gremien über zwei Schulen hinweg gesammelt hat.

Es erscheint jedoch interessant, dass er seine sachlichen Ablaufbeschreibungen mit Anspruch auf Objektivität oft mit subjektiven Wertungen untermauert. So präsentiert er etwa seine Überzeugung vom besonderen Charakter der Fallschule als unumstrittene Tatsache, wie es sich beispielsweise in seiner Äußerung *dass die Schule am Berg einen guten Ruf hat und so bekannt ist, dass ich dadurch einen Vorteil habe gegenüber anderen* dokumentiert. Derartige Behauptungen werden von Lukas nicht mit rationalen Argumenten belegt, wie man es von einem ausgewiesenen Kenner vielleicht erwarten würde. Er verweist im Zusammenhang mit seinen Karrierechancen nicht etwa auf seine eigenen Aktivitäten und Schulleistungen, sondern auf den schwer greifbaren Ruf der Fallschule, der sich jedoch einer sachlichen Analyse entzieht. Durch die Wortwahl wie etwa *Da ich eigentlich fest davon überzeugt bin* bestätigt sich Lukas selbst die Richtigkeit seiner Aussage, dass *die Fallschule durchaus bekannt ist*. Die Ausdrücke wie *eigentlich* oder *durchaus* lassen seine Behauptung allerdings nicht vorbehaltlos gelten, sondern weisen auf seine subjektive Betrachtungsweise hin. Hier lässt sich eine Kommunikationsstrategie dieses Schülers im Interview erkennen, die als ein komplexes Argumentationsmuster erscheint, indem sich die einzelnen charismatischen Aussagen gegenseitig zu verifizieren vermögen (z.B. seine Überzeugung – Ruf der Fallschule – persönlicher Vorteil).

Vor dem Hintergrund der festgestellten Aufstiegsorientierung wird Lukas' sachliches Expertentum in der Interviewsituation um seine Behauptungen bezüglich der Fallschule

als einer elitären angereichert. Demzufolge kann als eine Facette seines Orientierungsrahmens gelten, dass er den behaupteten Ruf der Fallschule als ein distinktives Statusmerkmal nicht nur annimmt, sondern gleichzeitig als entscheidende Ressource für die Verbesserung seiner Karrierechancen aktiv anwendet und mitgestaltet. Seine zweckrationale Haltung geht mit einer starken Selbstidentifikation mit dem Mythos der Fallschule einher, der in seiner Darstellung auf Exklusivität basiert.

Zusammenfassung

– *dass die Schule am Berg so bekannt ist, dass ich dadurch einen Vorteil habe* –

Auf den ersten thematischen Erzählimpuls, nämlich wie er auf die Fallschule gekommen ist, geht Lukas inhaltlich nicht ein. Statt seinen Schulwechsel narrativ zu entfalten, werden drei andere Themenlinien eröffnet, die er miteinander in Beziehung setzt. Zunächst hebt er seine eigene Person hervor, weiterhin legt er seine Tätigkeit als Schülervertreter dar und schließlich positioniert er sich zur Fallschule.

Die von Lukas hervorgehobene Kontinuität, welche er als eine brüchige Aufeinanderfolge seiner formal und qualitativ unterschiedlichen Tätigkeiten in schülervertretenden Gremien konstruiert, prägt seinen Selbstentwurf als ein engagierter Schüler. Die Hinweise auf das Schülerparlament liefern jedoch keine Auskunft darüber, unter welchen Umständen er auf die Fallschule kam. Stattdessen bringt Lukas an mehreren Stellen den guten Ruf dieses Internats als zentrales Argument für seinen Schulwechsel zum Ausdruck und legt offen, dass diese Entscheidung von der pragmatischen Absicht motiviert wurde, die eigenen Aufstiegschancen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Des Weiteren wird Lukas' Einstieg in das Interview von drei zentralen Abgrenzungsmomenten geprägt, nämlich der nicht funktionierenden Schülermitverwaltung in seiner vorherigen Schule, dem staatlichen Gymnasium an sich und implizit auch von allem, was er im Kontext von Schule als ‚Normalität‘ erachtet. Die Fallschule behaftet er mit einer facettenreichen Statussymbolik, von welcher er seinen eigenen Status ableitet, so dass nicht nur dieses Internat, sondern auch Lukas selbst hebt sich von den gängigen Verhältnissen distinktiv ab.

Darüber hinaus dokumentieren sich in der Eingangssequenz die positiven und negativen Vergleichshorizonte in Bezug darauf, wie für ihn die Schülerpartizipation an Entscheidungsprozessen der Schule sein sollte oder nicht sein sollte. Auf dem Hintergrund

seiner Erfahrungen als Mitglied der Schülermitverwaltung an seiner vorherigen Schule und des Schülerparlaments der Fallschule nimmt er einen qualitativen Schulvergleich vor. So hebt er die weitgehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten des privaten Internats mit klaren Strukturen und faktischem Einfluss auf das Geschehen als eine wertzuschätzende Errungenschaft hervor. Demgegenüber konnte das staatliche Gymnasium seinem Anspruch auf eine tatsächliche Partizipation an Entscheidungen offensichtlich nicht Rechnung tragen, was letztendlich zu Lukas' nachlassendem Interesse und seinem Rückzug aus dem dortigen Schülergremium führte.

Lukas entfaltet seine Argumentationen auf der Grundlage einer zweckgebundenen Rationalität in einer skizzenhaften, abkürzenden Form, welche auf eine habituell verankerte Argumentationspraxis hinweist. Durch charismatisierende Behauptungen, die er allerdings ohne rationale Begründung gelten lässt, identifiziert er sich nicht nur mit dem Mythos der Fallschule als einer exklusiven und darüber hinaus auch noch elitebildenden Schule, sondern er gestaltet ihn aktiv mit. Somit fühlt er sich als ein besonderer Schüler an einer besonderen Schule.

4.1.2 Diana

Diese Schülerin, die den zweiten Fall in dieser Studie darstellt, ist wie Lukas von einem staatlichen Gymnasium auf die Fallschule gewechselt. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie in der zwölften Klasse. Parallel dazu machte sie extern eine musikalische Ausbildung, weswegen sie mehrmals in der Woche in eine andere Stadt reiste.

Diana nahm den zweiten vereinbarten Interviewtermin wahr, nachdem sie den ersten wegen Überlastung am Ende des Schuljahres ausfallen ließ. Unser Gespräch, das am frühen Nachmittag in einem freien Klassenzimmer stattfand, dauerte knapp anderthalb Stunden. Sie ging auf die gestellten Fragen bereitwillig und sehr offen ein und signalisierte mehrmals, dass sie sich in der Interviewsituation wohl fühlte.

Autonomieanspruch als Grundbedürfnis und Distinktionsmerkmal

In ihrer Proposition knüpft Diana zunächst an den Erzählstimulus *wie du hierher gekommen bist* an, indem sie den Bezug zu der Situation herstellt, die mit ihrem Schulwechsel verbunden ist: *ehm (.) hierher zu kommen war von mir erst mal ne freiwillige Entscheidung*. Die Platzierung dieser Aussage an solch prominenter Stelle im Interviewauftakt verleiht der Äußerung eine besondere Relevanz. Hinzu kommt die Betonung des Wortes *freiwillige*, das auf ihre weitgehende Selbstbestimmung hinweist. Die derart hervorgehobene Freiwilligkeit bezieht sich nicht nur auf die Frage der Schulwahl, sondern auf die Art und Weise, wie sie überhaupt zu Entscheidungen gekommen ist, nämlich aufgrund von Autonomie, Selbständigkeit und Eigenaktivität. Diese Merkmale implizieren ein hohes intrinsisches Handlungspotential, das sich auch in Dianas Explikation bewusster und differenzierter Handlungen zeigt, die sie im Hinblick auf ihre Schulwahlentscheidung vornahm. So hatte sie beispielweise *einen Zeitungsbericht über die Schule am Berg gelesen und eben auch über den Gründer* oder, um sich eine Meinung über die Fallschule zu bilden, *das ganze hier eine Woche angeschaut*. Im Vergleich zu allen anderen Eckfällen (insbesondere zum Schüler Daniel) fällt bei Diana auf, dass sie sich als einzige nicht als Objekt der Schulwahlentscheidung präsentiert, sondern als selbstbewusste Akteurin, die aufgrund ihrer starken Motivation nach Neuem zu suchen, ihre weitere schulische Laufbahn in die eigene Hand nimmt.

Dennoch werden auch Einschränkungen in ihrer Autonomie deutlich. Die Verwendung des Ausdrucks *erst mal* drückt keine zeitliche Abfolge aus, sondern kennzeichnet etwas

Grundlegendes in Dianas Entscheidungsfindung. Möglicherweise war ihre Freiwilligkeit nicht schon immer vorhanden oder kommt erst durch die Entscheidung betreffend ihren Wechsel auf die Fallschule zum Ausdruck. Die Existenz fremder Einflussfaktoren lässt sich zwar nicht ausschließen, gleichzeitig wird aber ihre maßgebende Wirkung auf die getroffene Entscheidung zurückgewiesen. Weiter wird deutlich, dass Diana an ihrer alten Schule in ihrer Autonomie stark eingeschränkt war und sich in ihrer Selbstentfaltung gehindert sah. Diese Situation löst bei ihr, im Gegensatz zu Lukas, jedoch nicht ein Desinteresse aus. Vielmehr wird sie als Ansporn von Diana aufgegriffen, den Schulwechsel eigenmotiviert durchzuführen. Die Unzufriedenheit trägt in entscheidendem Maße zu ihrer Emanzipation und Autonomie bei und bestätigt sie als ein verantwortliches, selbstbestimmt handelndes Individuum. Darüber hinaus macht sie in den Ausführungen zu ihrer Schulwahl deutlich, dass sie sich auch innerhalb dieser Institution nicht unterordnet, sondern weiterhin ihre Autonomie wahrt. So ist ein *perfekter Schüler zu sein*, der an irgendeiner Schule in *irgendwelche Formen reingequetscht* wird, bei ihr als Abgrenzungshorizont negativ besetzt.

Als eine Facette von Dianas Handlungspotential kann ihre systematische Suche nach Neuem herangezogen werden, welche in Form eines beständigen Strebens nach Weiterentwicklung anscheinend habituell verankert ist. Sie hebt den besonderen Charakter ihrer Schulwahl dadurch hervor, dass sie sich auch in Bezug auf das Schulklientel als selbstbestimmt bezeichnet. Das macht sich unter anderem durch die Platzierung des Personalpronomens *ich* entlang ihrer ganzen Explikation der Schulwechselentscheidung bemerkbar. Somit grenzt sie sich implizit von all denjenigen ab, welche, wie etwa bei Daniel festgestellt, nicht aufgrund einer autonomen Entscheidung an die Fallschule kamen.

Dianas *freiwillige Entscheidung* zu diesem Schulwechsel war für sie im Gegensatz zu Milians *trivialer Entscheidung*, wie später zu sehen sein wird (vgl. Abschnitt 4.1.4), allerdings nicht problemlos, denn sie ...

[...] hatte dann aber länger damit zu kämpfen zu sagen okay, gehe ich wirklich auf einen Internat (2) weil ich denke, dass es eigentlich schon eine große Entscheidung ist, ob man sein Leben irgendwie im Internat verbringt oder doch lieber in einer Familie. # 00:02:31-3 #

In Dianas Darlegung der Gründe, die zu ihrer Entscheidung für die Fallschule führten, wird ein polarisiertes Passungsverhältnis zwischen Familie und der Schule eröffnet und

diese beiden Institutionen gegenüber gestellt. Die Schwierigkeit ihrer Überlegungen bestand darin, dass sie der Schulwechsel auf ein Internat aus ihren primären familiären Bezügen herauslöste. Diese beiden Elemente werden von Diana aber in einer versachlichten und rational begründbaren Form kommuniziert, wobei die Projektion von ihrem *ich* und dessen Entwicklung als entscheidender Referenzpunkt herangezogen wird. Allein die habituell fundierte Bereitschaft, nach besseren Bedingungen für eine möglichst optimale Weiterentwicklung der eigenen Person zu suchen, führt diese Schülerin in ein Dilemma, in dem sie sich letztlich gegen ihr Elternhaus und für das Internat entscheidet:

[...] und hab dann letzten Endes eigentlich der Schule den Vortritt gegeben weil ich gesagt habe vielleicht ist es für einen Schüler auch ganz gut, aus der eigenen Familie rauszukommen. # 00:02:31-3 #

Somit hat Diana das Für und Wider abgewogen und ihren Schulwechsel realisiert. Im Folgenden wird zu diskutieren sein, auf welchem Hintergrund diese Entscheidungsfindung geschah und welche Einstellungen zu Schule und Unterricht ihrer Wahl zu Grunde lagen.

Selbstprojektion als offenes Bildungsprojekt

Auf die Themensetzung der Eingangsfrage geht Diana im Weiteren dezidiert ein und strukturiert ihre Antwort in der vom Interviewer vorgeschlagenen Abfolge. Der Schulwechsel wird von ihr als eine Entwicklung skizziert, die sich in verschiedenen Etappen vollzog:

[...] das war so, dass ich an einer staatlichen Schule (.) mich relativ (lachend) gelangweilt habe im Unterricht, also auch die Lernform, mit der Lernform nicht einverstanden war (.) und dann beschlossen habe, nach alternativer Lernform zu gucken, wo kann ich (.) mich besser für solchen Unterricht noch einbringen. Ja, und hab dann durch Zufall eigentlich die Schule am Berg entdeckt (2) und habe mir das ganze hier eine Woche angeschaut und nachher gedacht, okay das ist eigentlich so der Platz (.), wo ich das gerne machen würde. (3) Hier an der Schule am Berg mache ich erst mal nur mein Abitur (.), bin aber nebenher noch relativ viel am rumfahren mit einer musikalischen Ausbildung noch nebenher. # 00:01:19-6 #

Diana umreißt die zentralen Gründe, warum sie der staatlichen Schule ablehnend gegenüberstand und was sie von der Fallschule erwartet. Entscheidend war dabei, eine Unterrichtsform zu finden, die ihren Bedürfnissen entspricht und in der sie sich *besser*

[...] einbringen kann. Im Gegensatz zu Lukas' dichotomer Gegenüberstellung von einer richtigen und falschen Schule, die sich vor dem Hintergrund staatlich versus nicht staatlich bzw. normal versus renommiert abspielte, lenkt Diana die Aufmerksamkeit auf die inhaltlichen bzw. unterrichtlichen Aspekte der jeweiligen Schulkonzepte und führt deren Merkmale konventionell versus alternativ an.

Von der staatlichen Schule, wo sie sich *relativ gelangweilt* hat, grenzt sich Diana deutlich ab, indem sie den Unterricht mit einer Reihe von offenbar nicht realisierten Erwartungen verbindet. Ihre Zielsetzung, die sie sich im Zusammenhang mit ihrer Bildung vornimmt, weist jedoch zeitlich und räumlich über die Fallschule hinaus. In diesem Sinne führt sie ihre Explikation über die Tätigkeiten an der Fallschule mit dem Satz *hier an der Schule mache ich erst mal nur mein Abitur* ein. Dadurch signalisiert sie ihre Annahme, dass ihrem Aufenthalt an der Fallschule andere Tätigkeiten und Ziele, welche von ihr bereits geplant oder sogar schon angebahnt sind, zeitlich, qualitativ und vielleicht auch quantitativ übergeordnet sind. Dementsprechend ist Schule ihrer Ansicht nach *nur* für bestimmte Aspekte da, wie etwa zu einem gymnasialen Abschluss zu führen, jedoch nicht das ausschließliche sein kann. Über diese formale Seite hinaus muss die Schule Dianas Bedürfnissen und Erwartungen in Form passender Lern- bzw. Unterrichtsformen entsprechen und sie genügend unterstützen und antreiben. Wenn die Schule dies nicht in umfassendem Ausmaß gewährleisten kann, dann ist über einen Schulwechsel nachzudenken oder es sind parallel andere Bildungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen, wie sie an mehreren Stellen des Interviews verdeutlicht: *bin aber nebenher noch relativ viel am rumfahren mit meiner musikalischen Ausbildung noch nebenher*.

Der handlungsleitende Orientierungsrahmen kann insofern im Einklang mit Dianas Selbstdarstellung als ein Entwicklungsprojekt bezeichnet werden, das im engen Zusammenhang mit ihrem Verständnis von Bildung steht. Welche Rolle die Fallschule im Rahmen dieser Selbstprojektion übernimmt, soll im Folgenden erörtert werden.

Wandel und Freigeist

Nach ihrer Ankunft an der Fallschule hat Diana neue Bedingungen erfahren, auf die sie sich einlässt und die sie in verschiedenen Schattierungen und in unterschiedlichen Modi, nämlich Narration, Beschreibung und Argumentation, konturiert.

Das Thema ‚passende Schule‘ wird von Diana aufgegriffen, wobei sie sich gegenüber der Fallschule zunächst skeptisch positioniert, dann aber über ihr wachsendes Wohlbe-

finden dort berichtet. Dadurch erfolgt eine Verifizierung der von ihr bereits vorgenommenen Annahme, dass die Fallschule der Platz sei, wo sie hingehöre. Dies wird in erster Linie als eine sich entwickelnde Passung zwischen ihr selbst und der Fallschule thematisch entfaltet und impliziert ihre Bereitschaft, die Spezifika der Fallschule und ihr Selbstentwicklungskonzept gewinnbringend zusammenzuführen. Hier findet sich jene Handlungsbereitschaft wieder, die bereits bei ihrem Schulwechsel ersichtlich wurde (vgl. S. 87).

In Dianas Abhandlung ihrer Ankunft an der Fallschule treten vor allem die neuen Erfahrungen zutage. Neben ihrer Selbstentfaltung taucht eine charismatisch-spirituelle Dimension der Fallschule auf, welche in ihrer Aussage *ich gehe an die Schule am Berg und versuche mal diesen Freigeist dieser Schule eigentlich zu testen* repräsentiert wird. Das Neue und Unbekannte scheint für Diana geheimnisvoller Art zu sein, was für sie die Fallschule attraktiv macht und neue Handlungsanreize generiert. Die Passung zwischen ihrer Neugierde und den Milieuspezifika der Fallschule findet in ihrer Schilderung über den Schulanfang exemplarischen Ausdruck:

[...] die ersten zwei Wochen waren erst mal (lächelnd) sehr seltsam, das war (.) vor allem dieses Duzen fand ich sehr seltsam (lächelnd), weil ich mein Leben lang bis jetzt immer nur Leute gesiezt hatte und jetzt sollte man duzen, plötzlich haben alle meinen Namen gekannt, fand ich auch immer sehr seltsam (3), und hab so nach und nach eigentlich auch gemerkt, dass man sich hier immer mehr entfalten konnte, also man (.) anfangs hatte man klar ein paar Probleme erst mal, damit zurecht zu kommen, die ganzen Interessen irgendwie einzubauen, die ganzen Sachen wahrzunehmen, wo kann ich was machen (2), aber hier dann doch seinen Platz zu finden und zu sagen, ich kann alles machen, was mich interessiert, und es wird doch alles anerkannt, was ich mache. Ehm, diesen Wandel, den fand ich eigentlich sehr (.) sehr schön hier an der SAB¹⁷ (3) zu erleben, dass man wirklich (2) ja aus dieser alten Form rauskommt. # 00:03:26-5 #

Diana machte die für sie vielleicht überraschende Erfahrung, dass engere Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern von Bedeutung sind. Dies drückt sich in der Fallschule darin aus, dass Lehrer und Schüler sich duzen, was von ihr bis dahin als Eigenschaft persönlicher oder privater Beziehungen erachtet wurde. So werden fundamentale Merkmale der Fallschule zum Vorschein gebracht, die von Diana trotz anfänglicher Skepsis im positiven Horizont platziert werden. Im Vergleich zu Lukas werden ihre Re-

¹⁷ Abkürzung der Fallschule.

flexionen nicht nur rational gestützt (*es wird doch alles anerkannt, was ich mache*), sondern auch in der Gefühlsebene realisiert, indem sie sich beispielsweise damit beschäftigt zeigt, *die ganzen Sachen wahrzunehmen* bzw. ihre Annäherung der Fallschule als *sehr* (.) *sehr schön* empfand. Damit wird die Fallschule als ein konzeptueller Gegenentwurf zu solchen Schulen konturiert, die den Interessen ihrer Schüler nicht Rechnung tragen oder die wegen ihrer Größe und Anonymität ein unpersönliches Milieu zur Folge haben.

Dianas anfängliche Verwunderung, Verwirrung und vielleicht auch Irritation, die in der zweifachen Nennung des Ausdrucks *sehr seltsam* impliziert sind, wurden durch eine positive Entwicklung abgelöst.

Innerhalb Dianas persönlicher Weiterentwicklung tritt der von ihr thematisierte *Wandel* mehrdimensional auf und stößt bei ihr auf neues bzw. weitergehendes Eigeninteresse: Sei es in Form des selbstbestimmten und freien schulischen Handelns, sei es in Bezug auf die Möglichkeit, *die ganzen Interessen irgendwie einzubauen* oder im Hinblick auf die veränderten zwischenmenschlichen Beziehungen durch das Duzen. So ist dieser Ausdruck als eine Fokussierungsmetapher auszudeuten, zumal er für Diana nicht nur einen Übergang von einer Schule in eine andere darstellt, sondern eine ‚Bekehrung‘ in ihrem Verhältnis zu diesem alternativen Internat.

Zusammenfassung

– *dann habe ich beschlossen, nach alternativer Lernform zu gucken* –

Dianas Selbstdarstellung liegt ein habituell fundiertes Konzept zu Grunde, in dem ihre persönliche Weiterentwicklung als eine umfassende Bildungsprojektion angelegt ist, die weit über die Schule hinausgeht. Sie strebt an, die sich anbietenden Möglichkeiten in verschiedenen Dimensionen zu erproben, um sich selbst zu entfalten und eigene Kompetenzen aufzubauen. Diesem Anspruch konnte die staatliche Schule aus Dianas Sicht nicht Rechnung tragen, sodass ihre Unzufriedenheit mit den dort bestehenden Unterrichtsformen in die Entscheidung mündete, nach einer anderen Bildungsinstitution zu suchen. Von einer neuen Schule erwartet sie keine vorgefertigte Universallösung, sondern die Möglichkeit, ihr individualisiertes Selbstentfaltungskonzept zu ermöglichen und anzutreiben.

Vor diesem Hintergrund zog Diana trotz Bedenken das Internatsleben dem Heranwachsen in ihrer eigenen Familie letztendlich vor und traf die Entscheidung, auf die Fallschule zu wechseln. An die relative Anonymität der herkömmlichen großstädtischen Schule gewöhnt, überwand sie ihre anfängliche Skepsis gegenüber dem sehr persönlichen Milieu dieser kleinen Schule, das ihr beispielsweise durch das Duzen zwischen Lehrern und Schülern zunächst eher unangenehm vorkam. Vor allem konnte aber Diana innerhalb und außerhalb des Unterrichts ihre eigenen Interessen einbringen und erlebte die Anerkennung vonseiten der Lehrkräfte als zentrales Merkmal des alternativen Schulkonzepts. Dadurch wurden ihre spezifischen Erwartungen von Schule umfassend zufrieden gestellt und die damit verbundenen Aktivitäten in diesem Internat in ihr Selbstentfaltungskonzept integriert.

Gleichzeitig liegt Dianas Vorstellungen von einer passenden Bildungsinstitution als einem Ort der Selbstentfaltung bereits im Vorfeld eine funktionale Begrenzung zu Grunde, nämlich die Ansicht, dass die Schule nicht für die Befriedigung aller Wünsche und Bedürfnisse ihrer Schüler zuständig ist. So absolviert Diana parallel zu der Fallschule eine Fernausbildung künstlerischer Art und erachtet den Erwerb eines gymnasialen Abschlusses lediglich als Ausgangspunkt für ihre weitere Entwicklung.

4.1.3 Daniel

Als dritten Schüler stelle ich den Zehntklässler Daniel vor. Kurz nach seiner Ankunft an der Fallschule wurde er als Vertreter seiner Internatsfamilie ins Schülerparlament gewählt. Neben dem Pflichtunterricht nimmt auch er an unterschiedlichen Freizeitangeboten teil.

Bei der Terminanfrage signalisierte er, außerhalb seines Stundenplans zeitlich flexibel zu sein. Zum Gespräch stand er bereitwillig zur Verfügung und trotz beobachtbarer Nervosität machte er schon im Vorfeld deutlich, dass die Interviewsituation selbst sowie die zu erwartende Länge des Gesprächs *kein Problem* für ihn darstellten.

Fremdbestimmung und passive Anpassung

Gleich zu Beginn des Interviews, in Daniels Antwort auf die Eingangsfrage, werden die Grundzüge seines Orientierungsrahmens sowohl auf inhaltlicher als auch semantischer Ebene deutlich:

(4) Joa, also ich bin hierher vor zwei Jahren hin ehm als ich zu ehm zu Hause in der Schule bisschen Stress mit meinen(?m) Schulkameraden hatte und dann haben meine Eltern mich hier hingeschickt und seitdem bin ich hier [...] # 01:29-1 #

Seinem Einstieg in das Gespräch geht eine vier Sekunden dauernde Pause voraus. Bei deren Interpretation ist insbesondere in Betracht zu ziehen, dass die Eingangsfrage *wie du hierher gekommen bist und was du hier alles machst* nicht dem zuvor angekündigten Thema des Interviews entspricht. So werden zunächst nicht vorrangig Daniels Erfahrungen mit der Fallschule fokussiert, sondern vielmehr biographische Ereignisse, die räumlich und zeitlich über diesen Bereich hinausgehen (vgl. Abschnitt 4.1). Ob er an dieser Stelle des Interviews über den Zeitpunkt nachdenkt, an dem er mit seinem Bericht über seine Schulwahl ansetzen will, oder ob er sich mit einer Antwort auch inhaltlich schwer tut, lässt sich nicht eindeutig feststellen.

An das kurze Schweigen schließt sich ein knappes *Joa* an, das als Daniels Signal der Zustimmung zu deuten ist. Auf diese Weise signalisiert er, die gestellte Frage verstanden zu haben und seine Bereitschaft, darauf zu antworten. Das Interviewformat und implizit auch dessen Thema werden von ihm somit angenommen. Die Partikel *also* leitet dann zum eigentlichen Thema des Gesprächs über.

Zunächst wird ersichtlich, dass dem Schulwechsel ein Ereignis voranging, dessen Kontext Daniel gegenüber dem Interviewer nur vage andeutet: *als ich zu Hause in der Schule bisschen Stress mit meinen(?m) Schulkameraden hatte*. Mit Stress wird im herkömmlichen Verständnis eine akute psychische Belastung verbunden, die hier durch den Ausdruck *bisschen* aber abgeschwächt bzw. verharmlost wird. So lässt die dargestellte Situation auf den ersten Blick auf eine eher vernachlässigbare Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Schulfreunden schließen. In Bezug auf die gestellte Frage des Interviewers, die den Schulwechsel fokussiert, wirkt diese Antwort aber überraschend. Daniel erwähnt einen Vorfall, der Grund genug war, die Schule zu verlassen, die näheren Umstände werden von ihm jedoch nicht erklärt bzw. begründet.

Unmittelbar anschließend berichtet er, dass er von seinen Eltern auf die Fallschule *hingeschickt* wurde. So distanziert er sich implizit sowohl von der Entscheidung, die alte Schule und das Elternhaus zu verlassen, als auch von der Wahl gerade dieses Internats. Seine Anwesenheit in der Fallschule fasst er statisch durch den Ausdruck *und seitdem bin ich hier* zusammen und präsentiert sie als Konsequenz, die aus der Verordnung seiner Eltern naturwüchsig resultiert.

Daniel spricht die Ereignisse in einer zeitlichen Abfolge an, wobei er zwischen dem Schulwechsel und seinem heutigen Leben dort in der Fallschule eine deutliche Trennungslinie zieht. Auch später, auf die Bitte des Interviewers, mehr über seinen Schulwechsel zu erzählen, berichtet er nicht davon, wie die Entscheidung zu Stande kam, ob etwa über seinen Schulwechsel in der Familie vielleicht beratschlagt wurde oder ob seine diesbezüglichen Wünsche berücksichtigt oder, im Gegenteil, übergangen wurden:

Also die Entscheidung war (3) gerechtfertigt in die, dadurch dass ich ehm da meine Eltern sich sowieso gestritten haben und so, dass ich mich zu Hause eigentlich so gut wie nicht mehr wohl gefühlt hab und ehm sowieso fand ich's gar nicht so schlimm den Gedanken aufs Internat zu gehen, weil (2) tja es war einfach coole Vorstellung ((lächelt)), ja. # 02:04-9 #

Die Tatsache, dass die Entscheidung für Daniel *gerechtfertigt* war, lässt erahnen, dass er angesichts schwerwiegender Gründe in die Schulwahl nicht einbezogen wurde. Dadurch wird sein Handlungspotential auf die Akzeptanz einer elterlichen Verordnung reduziert, zumal er offensichtlich keine Alternative zu dem geschilderten Ablauf in Erwägung zog. Im Gegensatz zu Diana, die ihre Schulwahl primär als eine freie, selbstbestimmte Entscheidung kommunizierte und das Dilemma, zwischen Familie und Internat

entscheiden zu müssen, klar entschied, scheint Daniel einem anderen Handlungsmuster zu folgen. Er nimmt den Schulwechsel vorbehaltlos an und rechtfertigt ihn vor sich selbst als eine Tatsache (*sowieso*), die er als gegeben hinzunehmen hat.

Darüber hinaus betrachtet er seinen Schulwechsel als den Schritt von etwas Bekanntem zu etwas vollkommen Neuem, mit dem er die Hoffnung verbindet, aus einer Situation, in der er sich nicht wohl fühlt, herauszukommen und bessere Perspektiven zu erhalten. So setzt er sich mit der für ihn damals noch fremden Schule am Berg gedanklich auseinander und gelangt zu der Schlussfolgerung, dass auf ein Internat zu gehen in seiner Situation nicht zwangsläufig negativ sein muss bzw. *gar nicht so schlimm* ist. Indem Daniel das Internat sogar mit einer wohlthuenden *coolen Vorstellung* verband, scheint ihm nicht nur die prinzipielle Akzeptanz der Fremdbestimmung durch seine Eltern, sondern auch vorsichtige Vorfreude zu ermöglichen, mit den biographischen Änderungen emotional klarzukommen.

Selbstentdeckung als Schülerparlamentarier

Nach einer knappen Abhandlung des Schulwechsels setzt Daniel seine Antwort auf die Eingangsfrage fort, indem er mit der Gegenwart fortfährt:

[...] und gehe hauptsächlich in Unterricht (2) (lacht) und ehm ich nutze eigentlich großteils Sportangebote, die es hier gibt, und Parlament ist halt (.) auch (.) wichtig, weil man (2) weil wir eigentlich schon in den zwei Jahren, die ich hier war, viel mitentscheiden konnte. Ja. # 00:01:29-1 #

Nach einer Aufzählung seiner Tätigkeiten folgt der Nachtrag zum Schülerparlament, mit dem er die Verbindung zum eigentlichen Thema des Interviews herstellt. Das Gremium verortet er zunächst auf der gleichen Ebene mit anderen Freizeitbeschäftigungen, die an der Fallschule anscheinend reichlich angeboten werden. Zugleich relativiert er dessen Bedeutung durch die Partikel *halt*. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Daniel der angenommenen Erwartung seines Gesprächspartners über das Schülerparlament reden zu wollen entgegenkommen möchte.

Nichtsdestotrotz lässt er die Aussage über das Schülerparlament nicht ohne eine Begründung stehen. Das Füllwort *eigentlich* erlaubt, die nachkommende Argumentation vorsichtig als spontane Suche nach Gründen zu interpretieren, in der seine bisherigen Erfahrungen mit der Fallschule zum Tragen kommen sollen. Im Hinblick auf Daniels Selbstverständnis als Schülerparlamentarier ist hier bereits im Vorfeld festzuhalten,

dass seine Äußerung *in den zwei Jahren, die ich hier war* durch das verwendete Präteritum den Charakter einer Bilanzierung erlangt, als ob seine Mitgliedschaft im Schülerparlament eine zeitlich abgeschlossene Angelegenheit wäre, für die keine Fortsetzung vorgesehen ist.

Aus dem Satzbau seiner Erklärung *weil man, weil wir eigentlich schon in den zwei Jahren, die ich hier war, viel mitentscheiden konnte* geht auf den ersten Blick nicht hervor, auf welches Subjekt sich das Prädikat *konnte* im Abschluss des Satzes bezieht. Das erlaubt verschiedene Interpretationen. Die naheliegende ist, dass *man* als Parlamentarier an den Entscheidungsfindungen teilhaben konnte, mit denen sich das Schülergremium in den vorigen zwei Jahren beschäftigte. Diese Auslegung würde primär die Fallschule als eine schülergerechte hervortreten lassen, weil dort prinzipiell jeder die Möglichkeit hat durch das Schülerparlament an den Entscheidungen zu partizipieren. Demnach wäre ein fest verankertes aktives Schülerparlament für die Schulgemeinschaft wertvoll, um die Interessen der Schülerschaft tatsächlich vertreten und dadurch das Zusammenleben positiv beeinflussen zu können. Eine andere Auslegung würde die Bedeutung des Schülergremiums im Verhältnis zur Fallschule hervorheben. So wäre das Parlament wichtig, weil *wir* als seine Mitglieder viel mitentscheiden konnten. Wollte aber Daniel seine eigene Rolle im Parlament oder im Kontext der ganzen Fallschule akzentuieren, wäre seine Aussage so zu verstehen, dass das Parlament ihm persönlich wichtig sei, weil er selber viel mitentscheiden und sich einbringen konnte.

Alle oben erwähnten Ausdeutungsmöglichkeiten einschließlich der diffusen *man*-, *wir*- und *Ich*-Bezogenheit weisen auf Daniels sukzessive Selbstentdeckung als Mitglied im Schülerparlament hin, der nicht nur an den Entscheidungsprozessen teilnahm, sondern damit das Gemeinschaftsleben im Internat auch tatsächlich beeinflussen konnte. Mit dieser Feststellung, der seine Erfahrungen mit dem Schülerparlament zu Grunde liegen, wird Daniels anfängliche Distanzierung faktisch wieder zurückgenommen, seine positive Einschätzung dieses Schülergremiums argumentativ untermauert und mit dem abschließenden *Ja* verifiziert.

Weiter dokumentiert sich in seiner Aussage, dass das Schülerparlament mit dem Anspruch seiner Mitglieder konfrontiert ist, ernsthaft mitbestimmen zu können. So fungiert dieses Schülergremium als ein geeignetes Gremium für die tatsächliche Teilhabe der Schüler an den Entscheidungsprozessen der Fallschule. Allerdings wird die Schülerpartizipation unterschwellig nicht als selbstverständlich und uneingeschränkt darge-

stellt. Das Wort *konnte* verweist zwar auf breitere Möglichkeiten, an den Entscheidungen in der Fallschule zu partizipieren, gleichzeitig verdeutlicht die Verwendung dieses Hilfsverbes auch gewisse Abhängigkeit des Schülerparlaments von den formalen Systemstrukturen. Ohne einen definierten Freiraum, der dem Schülergremium von den tatsächlichen Entscheidungsträgern der Fallschule eingeräumt wird, hätte weder die Schülerschaft (*man* bzw. *wir*), noch Daniel selbst eine wirksame Partizipation erreichen können.

Monotonie der Vielfalt (als Abgrenzungsmerkmal)

Für die Konturierung von Daniels Orientierungsrahmen ist ferner von Bedeutung, wie er innerhalb der vorgefundenen Umstände agiert. Krisenhafte Momente in seiner Biographie, der fremdbestimmte Schulwechsel und nicht zuletzt seine vorsichtige Vorfreude erwecken die Frage nach der Passung dieses Schülers mit der Fallschule. Vor diesem Hintergrund ist parallel zu seiner Tätigkeit als Schülerparlamentarier ebenfalls sein Verhältnis zum Internat als neuem Lebensort zu verfolgen.

Auf die Nachfrage des Interviewers bezüglich der Ereignisse, die er als *meine Zeit an der Fallschule* ansehen würde, ging Daniel mit folgender Antwort ein:

Hm (3) tja, hm (5) also der Großteil ist hier eigentlich die Schule, (.) ist eigentlich immer das Gleiche, wenn man sich es ankuckt, weil der (?Großteil) ist halt hier Schule und der läuft immer gleich ab und die Freizeit wird dann auch immer eigentlich auch immer gleich, je nach Hobby halt. Jeder hat hier seinen eigenen Stundenplan (.) sich zurechtgelegt. # 00:02:53-1 #

Statt vielleicht Erlebnisse zu schildern, die in eine Identifikations- oder Abgrenzungslinie münden könnten, stellt Daniel den formalen Ablauf seiner Tätigkeiten dar, der sehr monoton erscheint. Selbst der individuelle Stundenplan und die Freizeitangebote werden von ihm als reizlos und nahezu uninteressant als ein etabliertes Ritual dargestellt. Die Eintönigkeit wird dreimal durch den Ausdruck *gleich* bzw. *das Gleiche* hervorgehoben und durch die Verwendung entpersonalisierter *man*-Behauptungen und Passivkonstruktionen noch verstärkt. In Ausdrücken wie *halt*, *man*, *eigentlich* und ebenfalls im Weglassen der Artikelwörter dokumentiert sich hier verdichtet die zentrale Einstellung dieses Schülers zur Fallschule und seinen Tätigkeiten dort als sehr distanziert.

Mit Daniels Verhältnis zur Fallschule geht offensichtlich seine Selbstdarstellung als ihr Schüler einher. Er präsentiert sich als passiver Konsument von Angeboten, der weder

interessengeleitet vorgeht wie Diana (vgl. Abschnitt 4.1.2) noch seine persönlichen Ziele verfolgt wie Lukas (vgl. Abschnitt 4.1.1). Vielmehr wird er genau der Anforderung gerecht, die an ihn möglicherweise durch den Schulwechsel herangetragen wurde, indem er zum Unterricht erscheint und an zusätzlichen Angeboten teilnimmt. Diese Handlungstendenz lässt auf seine weitgehende Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten des Internats schließen, von denen er sich aber gleichzeitig implizit abgrenzt. Denn es geht ihm nicht, wie etwa Diana, um die Selbstentwicklung, die von Freizeitangeboten der Fallschule angestoßen wird. Vielmehr zeigt Daniel sein Image eines Schülers, der sich von den äußeren Umständen einschließlich des pädagogischen Konzepts der Fallschule nicht beeindrucken lässt. Dieses Bild pflegt er im Interview konsequent und bringt dadurch seine ‚Coolness‘ als positiven Horizont zum Vorschein.

Dementsprechend bringt Daniel keinen Aspekt ins Gespräch, der ihn von anderen Schülern unterscheiden würde oder die Fallschule als eine alternative und besondere hervortreten ließe. Im Gegenteil, er weist auf die alltägliche Normalität des Internats hin, in der er sich passiv einrichtete. Im Kontext der Milieuspezifika, über die das Internat verfügt und die später bei der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Studie ersichtlich werden (vgl. Abschnitt 5.2), kann nachvollzogen werden, wie umfassend Daniels Distinktion ist.

Zusammenfassung

– ich wurde hierhergeschickt und seitdem bin ich hier –

Daniels Wechsel auf die Fallschule war die Folge einer Verkettung krisenhafter Situationen in seiner alten Schule und im Elternhaus. Er stellt klar, dass der Schulwechsel aus seiner Perspektive vollkommen fremdbestimmt war. Sein Handlungspotential wurde darauf reduziert, genau das zu tun, was seine Eltern für ihn angebahnt und beschlossen hatten. Die schwerwiegenden Ereignisse in der Schule und im Elternhaus, die Daniel erwähnt, beeinträchtigten zwar einerseits sein Wohlbefühl, andererseits zeigt er sich von seiner damaligen Situation sowie von den daraus resultierenden bildungsbiographischen Änderungen relativ wenig beeindruckt. Es lässt sich jedoch eine vorsichtig positive Einstellung gegenüber dem Internat feststellen, insofern dieses für Daniel schon im Vorfeld nicht unattraktiv war.

In der Interviewsituation pflegt er sorgfältig das Selbstbild eines Schülers, der äußerst anpassungsfähig an neue Lebenssituationen ist. In seinen knappen Ausführungen bleibt

er strikt im Modus der Beschreibung und bringt weder positive noch negative Wertungen im Hinblick auf die Fallschule oder seine eigene Person zum Ausdruck. Seine Einstellung gegenüber den äußeren Umständen ist somit von relativ geringer Motivation und wenig Handlungsbereitschaft gekennzeichnet. Entsprechend begegnet er der Fallschule als einem Ort, wo er sich erwartungsgemäß zurechtfindet, indem er am Unterricht und weiteren Angeboten der Schule teilnimmt, obwohl seine Ankunft in dem neuen Milieu durch seine distinktive Abstandhaltung eines ‚coolen‘ Schülers geprägt zu sein scheint.

In Bezug auf die Fallschule lässt Daniel die Monotonie des Alltags in diesem Internat hervortreten. Selbst die individuell ausgerichteten Unterrichts- und Freizeitangebote der Schule stellt er als ein reizloses Ritual dar. Er präsentiert sich als passiver Konsument von Angeboten, der weder besondere Interessen noch persönliche Ziele verfolgt. Dementsprechend erscheint in seinen Schilderungen das Schülerparlament zunächst als ein Beschäftigungsangebot, das sich naturwüchsig aus dem Konzept ergibt. Indem er aber in der Interviewsituation über das Schülergremium ansatzweise reflektiert, reichert er seine anfängliche formale Aussage über dessen Bedeutung um seine eigene Erfahrung mit diesem Gremium an. So stellt er vielleicht sogar etwas überrascht fest, über seine Mitgliedschaft im Schülerparlament auf das Geschehen in der Fallschule tatsächlich einen direkten Einfluss zu haben.

4.1.4 Milian

Der achtzehnjährige Schüler Milian war zum Zeitpunkt des Interviews seit fünf Jahren an der Fallschule. Bevor er auf dieses Internat kam, hatte er mehrere Schulwechsel hinter sich und bereits Erfahrungen mit einer anderen Internatsschule. An der Fallschule engagierte er sich in verschiedenen Ausschüssen und war darüber hinaus seit mehreren Jahren im Präsidium des Schülerparlamentes sowie als Schülervertreter in der Konferenz tätig. Kurz bevor das Interview stattfand, hatte er sein Abitur abgelegt.

Das Interview konnte erst beim dritten Versuch erfolgen, nachdem Milian die zuvor vereinbarten Termine aus unterschiedlichen Gründen nicht einhalten konnte. Unmittelbar vor dem Interview wies er schmunzelnd darauf hin, dass das Gespräch seinerseits vermutlich sehr emotional aufgeladen sein würde, zumal die letzten Tage und Nächte durch seinen Abschied von der Fallschule geprägt waren. Darüber hinaus sei ihm gerade klar geworden, dass die aktuelle Trennung von Menschen, die ihm sehr ans Herz gewachsen waren, gleichzeitig den Start in eine neue Lebensperiode für ihn bedeuten werde.

Schulwechsel aufgrund einer trivialen Entscheidung

Milian antwortet auf die Eingangsfrage, indem er zunächst die Umstände seines Schulwechsels thematisiert und anschließend seine Tätigkeiten an der Fallschule auflistet. Zu seinem Schulwechsel positioniert er sich wie folgt:

Ähm (2) ich bin vor sechs Jahren hierher gekommen, hatte vorher eine Periode von Schulproblemen, wo ich dann auch auf eine schlechtere Schule kam, aber (.) da gesagt bekommen habe von meiner Lehrerin, du musst doch eigentlich was aus dir machen, und überlege dir doch mal die Schule am Berg, hat sie sich mit mir angeschaut und im Endeffekt bin ich hier an die Schule am Berg gekommen. # 00:01:11-8 #

Zunächst berichtet hier Milian von unspezifischen *Schulproblemen*, die einen ersten Schulwechsel zur Folge hatten. Durch den Ausdruck *eine Periode* markiert er rückblickend einen in sich abgeschlossenen Zeitabschnitt in seiner Schulbiographie. Dadurch werden die krisenhaften Ereignisse, die den Schulwechsel und die besorgten Appelle seitens der erwähnten Lehrerin auslösten, in der Interviewsituation als Anteil eines möglicherweise zyklischen Prozesses dargestellt, der einer Normalentwicklung ange-

hörte. Diesen Zeitabschnitt betrachtet er wohl als einen, den es auszuhalten und zu überstehen galt, denn eine Periode ist schließlich dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht nur einen Anfang, sondern auch ein Ende hat. Milian scheint seine Schulprobleme im Hinblick auf seine mehrfachen Schulwechsel zwar für relevant zu halten, gleichwohl geht er auf dieses Thema nicht ausführlicher ein.

Dadurch, dass er seine Schwierigkeiten in die Zeit vor seinem ersten Schulwechsel verortet, stellt er diesen zugleich als Abschluss eines Lebensabschnitts dar. Obwohl in seiner nächsten Schule die Schulprobleme der Vergangenheit angehörten, sorgte sich Milians Lehrerin um seine Entwicklung und erkannte sein Potential. Langfristig sah sie in ihrer eigenen Klasse bzw. Schule nicht genug Entfaltungsmöglichkeiten für ihn, wie später noch auszuführen sein wird. Die Lösung lag für sie in einem erneuten Schulwechsel, dem Wechsel auf die Fallschule, den sie in die Wege leitete, indem sie gemeinsam mit Milian das Internat besichtigte.

Er selbst berichtet von seiner negativen Einschätzung der vorigen Schule und dem Wechsel auf die Fallschule aus einer nahezu unbeteiligten Außenperspektive. Seine Rolle scheint sich dabei darauf zu beschränken, bereits angebahnten Entwicklungslinien zu folgen. Dies bestätigt sich, als er vom Interviewer gebeten wird, mehr über die Entscheidung für die Fallschule zu erzählen:

Ähm, die Entscheidung für die Schule am Berg war (2) eigentlich so ne ganz (.) triviale, da war eigentlich gar nichts anderes, es war eine Einrichtung wo ich da war, und (.) eben in der Schule, die ähm für meine Verhältnisse damals als gerechtfertigt galt, und aber für meine Lehrerin als zu (.) wenig fördernd und zu wenig fordernd gesehen wurde. Diese Lehrerin [...] hat von der Schule am Berg aber so viel im Kopf behalten, dass es eine tolle Schule ist (.) und dass sie der Meinung ist, dass ähm (3) das der richtige Ort für mich wäre, um heranzureifen, um mein Abitur machen zu können. # 00:02:17-8 #

Milian macht hier erneut deutlich, dass sein Schulwechsel nicht eigenmotiviert war. Die fürsorgliche Zuneigung seiner damaligen Lehrerin, die über das übliche Beziehungsverhältnis zwischen Schüler und Lehrerin hinausreichte und fast beschützende Züge hatte, nimmt er bereitwillig an, indem er sich ihrem Engagement wohlwollend zur Verfügung stellt.

Weiterhin zeigt sich, dass er den vorigen Wechsel auf die *schlechtere Schule* vorbehaltlos akzeptiert hatte, weil diese für ihn *damals als gerechtfertigt* galt. Die Floskel *für meine Verhältnisse* verweist auf seine ehemalige Außenwahrnehmung im Kontext sei-

ner Schulprobleme oder auch seines sozialen Hintergrunds. Die Wortwahl in seinem Rückblick auf diesen Schulwechsel legt die Vermutung nahe, dass sich seine Verhältnisse nicht verändert haben, während die Rechtfertigung einer schlechteren Schule durch das Wort *damals* zeitlich eingeschränkt war. Jedenfalls ist im Hintergrund Milians Aussage ein eher negativ konnotierter Status zu verspüren, der ihn die damalige Situation offensichtlich hinnehmen ließ und ihn zugleich daran hinderte, auf eine richtige Schule zu kommen, die seinen Bedürfnissen besser entsprochen hätte. Die fehlenden Hinweise auf seine eventuellen Wünsche und Vorstellungen und seine Andeutungen, dass er seiner Lehrerin uneingeschränkt folgte, lassen allerdings darauf schließen, dass er seinen nächsten Schulwechsel nicht mit bestimmten Erwartungen verband. Vielmehr traf er, seinen eigenen Worten nach, eine *triviale Entscheidung*, bei der es darum ging, die von seiner Lehrerin eröffneten Optionen anzunehmen.

Im Hinblick auf den Schulwechsel präsentiert sich Milian in einer eher passiven Rolle. Seine Pilgerfahrt durch drei Schulen betrachtet er nicht etwa als Ausweg aus schwierigen Lebenslagen, d.h. einmal aus seinen *Schulproblemen* und einmal aus einer *schlechteren Schule*, wie es vielleicht naheliegend wäre. Ebenso wenig scheinen seine Schulwechsel von seinem Ehrgeiz motiviert zu sein, der ihn nach besseren Bedingungen für seine Selbstentfaltung suchen ließ. Vielmehr wird deutlich, dass er die beiden Schulwechsel schlichtweg akzeptiert hat, weil sie ihm nahegelegt wurden, also weil er etwas *gesagt bekommen* hat oder er *im Endeffekt* irgendwohin *kam*. Weder verbindet er die ursprüngliche Schule an sich in irgendeiner Weise mit seinen *Schulproblemen* noch lässt er erahnen, dass eine bessere Schule einen positiven Horizont für ihn darstellen würde.

Des Weiteren findet man anhand dessen, wie Milian seine beiden Schulwechsel kommuniziert, keine Hinweise auf Eigenständigkeit und Selbstbestimmung als Bestandteile seiner Orientierung, wie dies kontrastierend etwa bei der Schülerin Diana der Fall war (vgl. 4.1.2). Im Gegensatz zu dieser hochgradig eigenmotiviert handelnden Schülerin mögen Milian die von Fremden für ihn getroffenen Entscheidungen möglicherweise sogar entgegengekommen sein.

Schule als emotionaler Ort

Milian brachte zunächst die Ansichten seiner damaligen Lehrerin zum Ausdruck, etwa dass die Fallschule *eine tolle* sei und dass sie *der richtige Ort* für ihn wäre. Damit ist

nicht nur der Unterricht gemeint, sondern auch die soziale Dimension eines Internats, die es diesem Schüler vielleicht auf eine andere Weise als seine vorherigen Schulen ermöglicht, *heranzureifen* und das *Abitur machen zu können*.

Wie blickt er selbst auf seine erste Begegnung mit diesem Internat zurück? In seiner Antwort auf die Frage, was alles für seine Schulwahlentscheidung eine Rolle spielte, schildert er seinen ersten Eindruck wie folgt:

Der Ort. (2) Ich bin hier hochgefahren und (2) ähm (3), ja es war der Ort, es war der Ort und zwar dieses miteinander, also das, was ich mitbekommen habe vom miteinander umgehen. Ich fand den Schulleiter zu dem Zeitpunkt noch sympathisch ähm (3) habe mich auch von allen anderen sehr angesprochen gefühlt, es war (3) schön. # 00:02:52-7 #

In Anbetracht seiner distanzierten Haltung gegenüber den Schulen, mit denen er bisher Erfahrung gemacht hatte, ist nicht überraschend, dass Milian für seine Einschätzung der Fallschule völlig andere Kriterien heranzieht als seine ehemalige Lehrerin. Im Kontrast zu ihren pragmatischen Motiven, wie *du musst doch eigentlich was aus dir machen*, sind für Milian eher seine Gefühle ausschlaggebend, die von der besonderen Atmosphäre in diesem Internat und seinen persönlichen Sympathien für konkrete Personen hervorgerufen wurden. So begegnet er der Fallschule auf emotionaler Ebene als dem richtigen *Ort* für sich und lässt wissen, dass gerade sein subjektiver Eindruck (*was ich mitbekommen habe*) und sein Wohlfühl (*es war schön*) letztlich die entscheidenden Kriterien bei der Wahl seiner Schule waren.

Die persönliche Gefühlsebene spiegelt sich auch in der Auswahl der Ausschüsse wieder, in denen er sich nun in der Fallschule engagiert:

Was ich hier mache oder gemacht habe, ähm (3) viel Parlament, Vertrauensausschuss, Ausschuss zum Schutz vor sexualisierter Gewalt, ähm (6) Hausaufgabenbetreuung, Schule (2) und ansonsten viel- viel privat und ja. # 00:01:16-8 #

Milian war in denjenigen Schulgremien tätig, die augenfällig auf Interaktion mit anderen Menschen in der Fallschule basieren. Sie richten sich insbesondere auf Schüler, die vielleicht in einer schwierigen Situation nach Rat und Hilfe suchen bzw. deren Bedürfnisse in der Schulgemeinde zumindest vertreten oder sogar verteidigt werden sollen. Obwohl Milian seine vielfältigen Tätigkeiten innerhalb der genannten Gremien nicht weiter ausführt, hebt er hervor, dass sie ihn nicht nur zeitlich ziemlich beanspruchten.

Dies äußert sich im wiederholten Attribut *viel* ebenso wie in der Konjunktion *und* am Ende seiner Aufzählung, die nahe legt, dass diese noch nicht vollständig abgeschlossen ist. So werden seine Aktivitäten in der Interviewsituation implizit um weitere denkbare Tätigkeiten erweitert, die er allerdings nicht konkretisiert, sondern nur andeutet und durch *ja* abschließend verifiziert.

Über alle genannten Ämter und Gremien hinaus gibt es offensichtlich eine *private* Sphäre, die Milian von seinem Engagement in der Fallschule deutlich trennt und die ebenfalls durch eine hohe Aktivität gekennzeichnet ist. Dadurch sendet er ein klares Signal auf der kommunikativen Ebene des Interviews, nämlich dass er nicht bereit ist, auf diesen Themenbereich einzugehen. Dies lässt die Interpretation zu, dass die Trennungslinie zwischen den beiden Bereichen für ihn nicht selbstverständlich vorhanden sondern individuell festzulegen ist.

Im starken Kontrast zu seiner Passivität im Zusammenhang mit seinen beiden Schulwechseln konnte sich Milian in der Fallschule offensichtlich als jemand entfalten, der durch sein Engagement sehr präsent und aktiv ist. Im Folgenden soll deswegen darauf eingegangen werden, welche Einstellungen er zu der Fallschule während seines langjährigen Aufenthalts dort entwickelte. Weiterhin ist zu untersuchen, welche Orientierungen aufgrund seiner Handlungspraxis als Schüler und Schülerparlamentarier im Interview mit ihm identifiziert werden können.

Schule als magischer Ort

Um Milians Verhältnis zur Fallschule konturieren zu können, soll zunächst die Passage des Interviews herangezogen werden, in der er auf die Frage nach *seiner Zeit* in diesem Internat wie folgt eingeht:

(13) Die Schule am Berg hm (4) die Schule am Berg zeichnet sich durch die Menschen aus also die Menschen die ich hier kennen gelernt habe, haben mir die Schule am Berg wichtig gemacht (2) und (3) ich (.) glaube dass die Schule am Berg sich durch die Menschen auszeichnet eben durch den Ort. Ein Altschüler hat mal gesagt auf einer Podiumsdiskussion, dass dieser Ort magisch sei, darüber kann man natürlich sich streiten, aber es gibt schon Momente, die leicht magisch sind hier an der SAB¹⁸ [Abkürzung der Schule]. Und sei es nur irgendwelche Nächte die man mit Freunden am [Bezeichnung der Abendveranstaltung für ältere Schüler] verbringt (.) und (.) trinkt und oder sonst irgendwas

¹⁸ Abkürzung der Fallschule.

macht und sich die Sterne anschaut. Das alles hat schon ein Bisschen sehr = sehr = sehr SAB-Feeling. # 00:04:12-3 #

Die längere Stille, die seiner Antwort voranging, deutet darauf hin, dass Milian diese Zeit benötigte, um seine Gedanken über die Fallschule auf den Punkt zu bringen. In seiner Ausführung fällt dann auf, wie oft und konsequent er den Namen der Fallschule verwendet, statt vielleicht weniger explizite Alternativen wie ‚hier‘ oder ‚an dieser Schule‘ oder auch ‚in diesem Internat‘ zu gebrauchen. Als Vergleichshorizont kann an dieser Stelle der Schüler Daniel herangezogen werden, der den Namen der Fallschule kontinuierlich vermeidet. Milian dagegen verwendet diesen als eine wohl bekannte Marke oder sogar ein Qualitätssiegel, das ihren besonderen Charakter hervortreten lässt. Konkrete Merkmale, die ihm offensichtlich viel bedeuten, wie das Flair und ausgezeichnete Menschen, die er als Freunde bezeichnet, schreibt Milian auf eine besondere Weise der Fallschule zu, indem er sie als einen magischen Ort darstellt.

Offensichtlich legte er auf die beschriebenen Eindrücke besonderen Wert, was ihn als einen gefühlsbetonten Schüler, der für melancholische Stimmungen des Schullebens und zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb der Schulgemeinde sehr sensibel und offen ist, erscheinen lässt. Das deutet auf eine besonders ausgeprägte emotional bedingte Identifikation mit diesem Internat hin, die man vielleicht weniger von einem Schüler in Bezug auf seine Schule erwarten würde als beispielsweise, zugespitzt formuliert, von einem jungen Mann, der auf seine erste Liebe zurückblickt oder von einem Fußballfan, der für seine Lieblingsmannschaft schwärmt.

Auch seine Annahme, dass die Fallschule ein exklusiver Lebensort ist, belegt Milian mit Situationen wie der gemeinsamen Beobachtung des Sternenhimmels und angenehm verbrachter Zeit mit Freunden. Die zunächst vorsichtige Andeutung *das alles hat schon bisschen* wird von ihm zu einem überzeugten und stark betonten Abschluss sehr = sehr = sehr SAB-Feeling abgerundet. Jedoch ist er sich offenbar dessen bewusst, dass der expressive Ausdruck *magischer Ort* im Zusammenhang mit der Fallschule zumindest von Außenstehenden prinzipiell hinterfragbar wäre. Die Äußerung, dass *man natürlich sich* darüber *streiten* kann, lässt unterschwellig erahnen, dass es Milian auf jeden Fall wert wäre, über dieses Merkmal der Fallschule einen emotional aufgeladenen Meinungsaustausch zu führen. Es wird ebenfalls deutlich, welche Position er selbst verteidigen würde, denn mit der Fallschule zeigt er sich emotional eng verbunden, wie bei-

spielsweise sein erneuter Hinweis auf die *Momente, die [in der Fallschule] leicht magisch sind* überzeugend dokumentiert.

Der Begriff *magisch* kennzeichnet in Milians Darstellung die Fallschule als einen Ort, an dem unerwartete, überraschende Dinge geschehen, die aus einem normalen Kausalablauf von Geschehnissen heraus nicht erklärbar sind. So wird die Fallschule als entzückende romantische Erlebnislandschaft dargestellt, die von Milian aus dem Standpunkt seines Wohlbefindens aufgefasst wird, ohne den Anspruch auf die objektive Beschreibung der Realität. Hinsichtlich Milians Identifizierung mit der Fallschule ist festzuhalten, dass er in seinen Ausführungen der magischen Dimension der Fallschule keine andere Erfahrung außerhalb dieses Internats gegenüberstellt. So werden im Interview mit diesem Schüler weder seine vorherigen Schulen, noch beispielsweise ein anderer Freundeskreis, noch seine eigene Familie als eine vergleichbare Erfahrung thematisiert.

Den besonderen Charakter der Fallschule bestätigt Milian explizit auch durch die wiederholte Verwendung des Verbs *sich auszeichnen*, wenn er die Fallschule in unterschiedlichen Schattierungen darstellt. Zum einen wird sie mit einem bestimmten Menschenkreis verbunden, indem er äußert, die Fallschule sei herausragend, weil sie tolle Leute anziehe. Zum anderen wird durch die wiederholte Nennung ihres vollen Namens bzw. des entsprechenden Kürzels der Anschein der Objektivität hergestellt und somit auch der Anspruch auf allgemeine Gültigkeit dieser Aussagen erhoben. Gleichzeitig präsentiert Milian die Fallschule als ein Symbol, das alleine als *Ort* durch seine charismatische Wirkung ein einzigartiges *Feeling* hervorruft und somit seinen Angehörigen einen exklusiven Zugang zu besonderen Gefühlen eröffnet.

Was Milian unter dieser magischen Dimension der Fallschule versteht, kann seinen anschließenden Ausführungen entnommen werden:

[...] SAB-Feeling ist natürlich auch der Unterricht. Hier am runden Tisch zu sitzen ohne Lehrerpult (3), die Lehrer zu duzen (2), sich mit den Lehrern streiten zu können, nicht wegen jeden Mist gleich an irgend eine Stelle zu rennen und nach einer Verwarnung zu fragen, oder sonst irgendwas oder der Lehrer muss jetzt einen auf den Deckel kriegen. Sondern einfach mal Menschlichkeiten akzeptieren, das heißt er macht einen Fehler, ich mach einen Fehler, wir machen beide Fehler, es ist okay. ähm (3) # 00:04:18-1 #

Das Zitat zeigt deutlich, dass die Bandbreite der Merkmale, die er mit dem *magischen* Charakter der Fallschule gleichsetzt, auffällig weit gefächert ist. Zum ersten Mal wird

von ihm der Bereich des Unterrichts herangezogen und weitere Aspekte wie die für eine Schule ungewöhnliche Sitzordnung angesprochen. Erneut kommen auch die zwischenmenschlichen Beziehungen zur Sprache, die er bereits im Zusammenhang mit seinen ersten Eindrücken von der Fallschule nannte, nun um das Duzen der Lehrer und das gegenseitige Verzeihen von Fehlern erweitert. Dadurch hebt Milian als positives Merkmal der Fallschule denjenigen Bestandteil des Unterrichts hervor, der sich jenseits der Stoffvermittlung und durchaus denkbarer Leistungs- und Statusorientierung abspielt. Als maximal kontrastierende Beispiele dazu bieten sich einerseits die Schülerin Diana an, die erst in der Fallschule den optimalen Unterricht für sich fand und andererseits der Schüler Lukas, der den besonderen Ruf der Fallschule im Kontext seiner Aufstiegsorientierung akzentuiert.

Im Hinblick auf die Passungsverhältnisse zwischen den Akteuren der Fallschule fallen in Milians Beschreibung zwei Punkte auf, die er hinsichtlich der milieuspezifischen Bedingungen kommuniziert, nämlich zum einen seine Erwartung an die Schule und das Lehr- bzw. Erziehungspersonal und zum anderen die Spannweite möglicher Szenarien in den Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern. Als eine Besonderheit der Fallschule hebt er die Möglichkeit hervor, *sich mit den Lehrern streiten zu können*, ohne mit unangenehmen Folgen rechnen zu müssen. So sieht er ein entspanntes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrkräften auf gleicher Augenhöhe als leitendes Prinzip des menschlichen Miteinanders in der Fallschule. Die weitgehende Akzeptanz der menschlichen Schwächen, und nur so lässt sich der Ausdruck *Menschlichkeit* in Milians Äußerung verstehen, betrachtet er ebenfalls als ein exklusives Merkmal der Fallschule und verortet sie im positiven Horizont. Demgegenüber betrachtet er autoritäres Auftreten der Lehrkräfte als Reaktion auf harmloses Fehlverhalten, etwa *wegen jedem Mist*, als verwerflich. Die auffällige Ausführlichkeit der Beschreibung dieser negativen Szenarien legt die These nahe, dass sich Milian hierbei auf seine Erfahrungen mit den vorigen Schulen bezieht, die in seiner Darstellung als ein negatives Abgrenzungsmerkmal implizit mitschwingen.

Milian geht weiter auf die Aspekte ein, die andere Internate mit der Fallschule gemeinsam haben und findet ein naturwüchsiges Pflichtbewusstsein, das die Schüler füreinander entwickeln:

Die Großen erziehen die Kleinen und nicht nur die Lehrer erziehen, ich glaube das ist aber speziell internatsmäßig, das gibt es bei den meisten Internaten, dass

das so ist, dass die Größeren dann Verantwortung haben, und selbst wenn es keine aufdoktrinierte Verantwortung ist, das ist es eine Verantwortung, die man sieht, wenn man eine Bindung zu einem Kleinen hat, und die machen gerade Mist, dass du ihm sagst, jetzt komm mal klar, oder hier das und das, oder pass da und da an der Stelle auf (3), ich glaube, dass es ganz viele Dinge gibt, die Schule am Berg ausmachen (2), aber dass das auch sehr personell ist (2) jeder hat so seine Schule am Berg. # 00:04:22-9 #

Durch die Apelle wie *jetzt komm mal klar* liefert Milian Hinweise darauf, wer und wie sich aus seiner Sicht fürsorglich um die *Kleinen* kümmert und damit gleichzeitig seine Zuneigung signalisiert. Den jüngeren Schülern schreibt er die Rolle der Unerfahrenen zu, die öfter beim *Mist machen* erwischt werden. Die älteren Schüler, zu denen sich Milian zählt, zeichnen sich dadurch aus, dass sie gegenüber den jüngeren korrigierend auftreten. Die Fokussierungsmetapher *aufdoktrinierte Verantwortung* würde die Zuständigkeit füreinander als eine durch die Lehrkräfte herangetragene Pflicht implizieren. In Abgrenzung davon hebt Milian jedoch hervor, dass dieses Verhältnis eben nicht durch Reglementierungen oder anders ‚verordnete‘ Verhaltensweisen entsteht. Vielmehr herauskristallisierte es aus einem höchst persönlichen, fast intimen Gefühl (*eine **Bindung** zu einem Kleinen*), welches eher unter Mitgliedern einer Familie als unter der Schülerschaft der *meisten Internate* zu erwarten wäre.

Es sind unspezifische, jedoch *ganz viele Dinge*, welche die Fallschule zu gerade derjenigen machen, wie sie Milian wahrnimmt, nämlich magisch und einzigartig. Nichtsdestotrotz wird der für ihn unanfechtbare magische Charakter als exklusives Merkmal der Fallschule abschließend nicht weiter expliziert oder zusammengefasst, sondern in der Wahrnehmung der einzelnen Schüler aufgelöst, die zwangsläufig ihr eigenes Verhältnis zur Fallschule entwickeln. Dafür sei einzig ihre eigene Erfahrung ausschlaggebend, die so vielfältig und individuell sei, dass sie in ihrer Gesamtheit schwer auf den Punkt zu bringen sei und dadurch den Personen von außerhalb des Internats so gut wie unzugänglich bleibt.

Gleichstellung als Errungenschaft

In seiner Aufzählung der milieuspezifischen Merkmale, an die Milian an der Fallschule positiv anschließen kann, entdeckte er offensichtlich ein Spezialgebiet für sich:

[...] aber insgesamt ist unsere Streitkultur, glaub ich (2), was sehr = sehr wichtiges, was es an wenigen Schulen so gibt. # 00:06:38-1 #

Bereits zum dritten Mal erwähnt er im Interview den *Streit* als eine Art der Kommunikation, und es bedarf einer Analyse, was mit dieser Aussage konkret gemeint ist sowie welche Bedeutung dieses Thema in seinem Orientierungsrahmen einnimmt. Durch die Ausdrucksweise *unsere Streitkultur* stellt Milian diese als ein etabliertes Phänomen dar, das nicht nur präsent ist, sondern bewusst kultiviert und weitergegeben wird. Die explizite Wichtigkeitszuschreibung durch die Wiederholung *sehr = sehr wichtiges* lässt eben diese Fokussierungsmetapher als ein positives Qualitätsmerkmal hervortreten, durch das sich die Fallschule von anderen Schulen abhebt. Demnach ist, weiter gedacht, eine Schule dann gut, wenn die Mitsprache der Schüler bzw. ihrer Vertreter auf gleicher Augenhöhe mit den Lehrkräften erfolgt, sodass unterschiedliche Positionen auch in emotional engagierten Auseinandersetzungen nach dem Prinzip der Gleichberechtigung vertreten werden können. Interessanterweise wird der unablässige Streit von Milian nicht als mögliche Bedrohung für die harmonischen zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Schulgemeinde, die er zuvor hervortreten ließ. Vielmehr stellt er die ausgeprägte *Streitkultur* als ein konstitutives Merkmal für das gemeinschaftliche Miteinander dieses Internats dar, dessen Identität er offensichtlich von der kommunikativen Interaktion zwischen den unterschiedlichen Akteuren ableitet.

Als Antwort auf die Frage, ob er mehr über *seine Zeit* an der Fallschule erzählen könne, geht Milian auf das Thema einer der Konferenzen ein, an der er als Vertreter des Schülerparlaments teilnahm und schildert ausführlich den Ablauf einer Sitzung, die ihm in der Erinnerung blieb. Den dramaturgischen Höhepunkt seiner Erzählung stellt folgende Passage dar:

[...] das hat sich dann alles soweit hochgespitzt und wurde so emotional, dass (2) er [der Schulleiter] dann irgendwas sagt, was so relativ am Schluss war, ich dann reingeschrieen habe, ja, wer soll es denn wissen, es hat doch kein Mensch eine Ahnung davon, warum diese Frau entlassen wurde, nicht mal sie, du bist der einzige der es sagen kann (2) und dann schrie aus der hinteren Ecke die (Vorname einer Lehrerin), die total pro (Nachname des Schulleiters) war: DIE REDELISTE IST GESCHLOSSEN und dann kam von (Vor- und Nachname eines Lehrers), der war, puh (2) fünfunddreißig, sechsenddreißig Jahre an der SUB, sehr alt eingesessen, pflaumte dann (Vorname der Lehrerin) an: JETZT LASS DOCH MAL DEN JUNGEN AUSREDEN [...] # 00:08:52-3 #

Es wird deutlich, dass die Situation, die er als hochgradig eskaliert darstellt, vorwiegend auf der emotionalen Ebene abspielt. Die Eigendynamik der Diskussion in der Konferenz dokumentiert sich in seiner Wortwahl, indem der Schulleiter *irgendwas*

sagt, worauf Milian auf seine Art reagiert, sodass er seine Stellungnahme **reingeschrie-hen** habe. Eine unterschiedliche Reizbarkeitsschwelle bzw. Handlungsintensität macht sich nach außen bemerkbar, wobei die erwähnte Situation, in der *alles soweit hochge-spitzt und [...] emotional* wurde, von Milian ausging. Die beiden nacheinander spre-chenden Lehrkräfte haben anscheinend die Diskussion auf dieser emotionalen Ebene fortgesetzt, und so *schrie aus der hinteren Ecke* die eine Lehrerin, woraufhin der andere Lehrer diese *anpflaumte*.

Inhaltlich scheint sich die Angelegenheit für Milian zum Besseren zu entwickeln, so-dass der Eindruck entsteht, er habe, bestärkt durch die Inschutznahme des Lehrers, die entsprechende Aufmerksamkeit von den Konferenzteilnehmenden erhalten und sein Anliegen in der Diskussion durchsetzen können. In seinen weiteren Ausführungen wird jedoch deutlich, dass die Situation eine andere Entwicklung für ihn nahm:

[...] und ich war dann so wütend, dass mir die Tränen kamen und ich dachte so du musst jetzt raus. Und also so Momente gibt es dann auch in der Konferenz. Es ist einfach hitzig, es ist emotional und es wird nicht mit Samthandschuhen rangegangen (2) und das ist, glaub ich, was sehr Förderliches und auch was, wo man sieht, sie schonen uns nicht, sie schonen die Schüler nicht, sondern die Schüler sind im gleichen politischen Prozess wie die Erwachsenen. # 00:09:54-2 #

Auf Grundlage der für ihn belastenden Situation gelangt Milian zu dem Schluss, dass auch harte Auseinandersetzungen und ein empfundenes Unrecht zu einer von ihm posi-tiv konnotierten Streitkultur gehören. Diese sei gerade dadurch gekennzeichnet, dass auch die Schüler eine solche Auseinandersetzung überhaupt angehen können und dür-fen. Auf Milians Verortung des geschilderten Lehrer-Schülerverhältnisses im *politi-schen Prozess* wird noch später interpretierend einzugehen sein (vgl. Abschnitt 4.2.4). Von der Ernsthaftigkeit der Situation und der Härte der Auseinandersetzung im Sinne von *es wird nicht mit Samthandschuhen rangegangen*, die vielleicht sogar von ihm selbst ausgegangen ist, spitzt Milian sein Fazit in zwei Richtungen zu.

Zum einen schließt er, dass neben der Rationalität, also dem Vorliegen von triftigen Gründen für eine Auflehnung, auch Emotionalität und Durchsetzungsvermögen Leit-prinzipien der Kommunikationsprozesse an der Fallschule seien. Ein Streit als Kom-munikationsform innerhalb der Schulgemeinde ist Milian zufolge nicht grundsätzlich als destruktiv anzusehen, sondern im Gegenteil, als abhärtende und bestärkende Merk-

male der Schulkultur, die die Fallschule im Vergleich zu anderen Internaten auszeichnen.

Zum anderen geht es bei dieser *Streitkultur* nicht vorrangig um den Kampf um eine lediglich formale Anerkennung und Repräsentativität, wie es ansatzweise in seiner vorherigen Schule der Fall war. Vielmehr geht es nun Milian darum, in den einzelnen Entscheidungsprozessen den *Erwachsenen* tatsächlich gleichgestellt zu werden, was sich unter anderem daran festmachen lässt, in welchem Maße sich die Schülerparlamentarier erfolgreich in der Konferenz durchsetzen können. Sollten ihre Wünsche und Bedürfnisse nicht mit den von den *Erwachsenen* getroffenen Entscheidungen konform sein, werden die unterschiedlichen Positionen zum Anlass für harte Auseinandersetzungen, die Milian bereitwillig angeht und deren Konsequenzen er in Form einer psychischen Belastung letztendlich in Kauf nimmt.

In dieser Hinsicht zeigt er sich im Rahmen der Aushandlungsprozesse der Fallschule sehr aktiv, indem er den Handlungsrahmen eines Schülervertreters (Schüler vs. Lehrer) konsequent erfüllt oder vielleicht sogar überschreitet. Jedenfalls forciert Milian aktiv durch seine Handlung geradezu die ausgeprägte *Streitkultur*, die aus der Sicht dieses heranwachsenden jungen Mannes vielleicht mehr in seiner eigenen Familie oder in seinem Freundeskreis zu erwarten wäre. Diesbezüglich ist darauf zu schließen, dass der Streit möglicherweise mehr Milians Anspruch an eine Schule und seinem Verständnis der vertraulichen zwischenmenschlichen Verhältnisse entspricht als der Fallschule selbst.

Zusammenfassung

– das wäre der richtige Ort für mich, um heranzureifen –

Der Wechsel auf die Fallschule wurde von Milian als eine triviale Entscheidung bezeichnet, doch weisen die Bedeutungen, die er der Schule als einem magischen Ort sowie den Menschen dort zuschreibt, auf seine hohe Selbstidentifikation mit diesem Milieu hin. Obwohl sein Schulwechsel für ihn ein Zufall in Folge des Engagements seiner ehemaligen Lehrerin war, stellt dieser aufgrund seiner emotional geprägten Beziehung zu diesem Internat einen Meilenstein in seiner Biographie dar. Somit scheint die Fallschule im Kontrast zu seinen vorherigen Erfahrungen für ihn ausgewiesener positiver Vergleichshorizont zu sein.

Milian empfindet die Fallschule als den richtigen Ort für sich, obwohl seine Gründe dafür stark mit den Erwartungen kontrastieren, die er seiner ehemaligen Lehrerin zuschreibt. So versteht er seinen neuen Lebensort nicht primär als einen Anlass, sich als Person weiterzuentwickeln und das Abitur zu erlangen, wie sie es sich für ihn gewünscht hatte. Vielmehr überzeugt ihn die Fallschule vom ersten Moment an als ein magischer Ort, wie er ihn nennt, den er mit dem emotional sensiblen Schulgemeinschaftsleben gleichsetzt. Diese Annahme stützt er auf einem fürsorglichen Verhältnis der älteren Schüler gegenüber den jüngeren, deren informelle Interaktion aus einem Zuständigkeitsgefühl füreinander erwächst.

Ein fürsorglicher und wertschätzender Umgang mit Problemen und Bedürfnissen der Schüler sowie ein Verzicht auf autoritäre Verhaltensweisen seitens der Lehrkräfte und der Schulleitung kommuniziert Milian als zentrale Erwartungen an Schule und Unterricht. Das ohnehin polarisierte Machtverhältnis zwischen Schülern und Lehrern bzw. der Leitung sowie zum Teil auch unter den Lehrkräften untereinander sorgt dennoch immer wieder für Auseinandersetzungen, die sich für Milian sowohl in Konferenzen als auch im täglichen Schulleben bemerkbar machen. Auf dieser Grundlage etabliert sich eine ausgeprägte Streitkultur als ein zentrales Identitätsmerkmal der Fallschule, welches sie, Milians Erachtens nach, aufwertet und von anderen Internaten qualitativ abhebt.

Es gehört zum Selbstverständnis dieses Schülers, dass er sich für andere Mitglieder der Schulgemeinde einsetzt und in mehreren Gremien tätig ist. Als Schülerparlamentarier und ehemaliger Parlamentspräsident nimmt er mit großer Leidenschaft an den Diskussionen teil, obwohl sie ihn gelegentlich emotional stark belasten. Die zwischenmenschlich angespannten Situationen, in denen er sich bereitwillig als Hauptakteur verortet, sind trotz ihrer offensichtlichen Komplexität und Schwierigkeit für ihn positiv konnotiert und gehören aus seiner Sicht zum Alltag an der Fallschule. Emotional aufgeladene Auseinandersetzungen in Konferenzen hält er für einen wichtigen Teil der immer wieder zu erkämpfenden Anerkennung der Schülerschaft durch die Lehrkräfte. Das Miteinander auf Augenhöhe, das in der Praxis oft scheitert, sowie Milians Bedürfnis, im Zentrum des Geschehens zu stehen, können als seine zentralen Handlungsmerkmale identifiziert werden.

4.2 Auswahlverfahren für das Schülerparlament

Im folgenden Kapitel werden die Antworten der interviewten Schülerparlamentarier auf die Frage beleuchtet, wie sie ins Schülerparlament der Fallschule gekommen sind. Dabei werden die Prozesse in den Blick genommen, die der Entsendung der Schülervvertreter in das Parlament zu Grunde lagen. Bereits bei der ersten Durchsicht des Datenmaterials wurde ersichtlich, dass die formalen Regelungen wie etwa eine Wahlordnung der Fallschule oft – wenn sie überhaupt eine Rolle spielen – sehr unterschiedlich ausgelegt und umgesetzt werden. Diese Konstellation verspricht einen besonderen Ertrag im Hinblick auf die Rekonstruktionen individueller und kollektiver Orientierungen der Akteure, die für die Erschließung ihrer Orientierungsrahmen sowie der milieuspezifischen Handlungsabläufe in der Fallschule ausschlaggebend sind.

Als Überleitung vom Fragenkomplex zum Schulwechsel auf die Fallschule zum Thema Schülerparlament wurde allen Interviewten die Frage *Wie ist es dazu gekommen, dass du im Schülerparlament bist* gestellt. Im Fokus stand hier das Verfahren, das zur Entsendung der Schüler in das Gremium geführt hat. Der Interviewer signalisiert, dass es ihm nicht vorrangig um den formalen Ablauf geht, der für diese Situation vielleicht vorgesehen ist, sondern um die Praxis, wie sie seine Gesprächspartner erlebt und wahrgenommen haben. Das Prozedere wird dabei vom Interviewer nicht direkt angesprochen, wie es der Fall gewesen wäre, wenn die Frage beispielsweise ‚Wie wurdest du ins Schülerparlament gewählt‘ gelautet hätte. Die Mitgliedschaft des Interviewten im Schülerparlament wird vielmehr vorausgesetzt, ohne dass im Vorfeld Wertungen oder Unterstellungen vorgenommen worden wären. Gleichzeitig wird aber der Interviewte unter Explikationsdruck gesetzt und somit aufgefordert, dem erzeugten Erklärungs- bzw. Schilderungsbedarf in seiner Antwort gerecht zu werden.

4.2.1 Lukas

Wie im Kapitel Schulwechsel als biographisches Ereignis bereits festgestellt, brachte Lukas selbst das Thema Schülerparlament im Interview zur Sprache und präsentierte sich in diesem Zusammenhang als ein sehr engagierter Schüler. Sein Engagement war jedoch nicht so kontinuierlich, wie er es sich vielleicht gewünscht hätte, zumal sein Interesse eng mit einer wirksamen Teilhabe des Schülergremiums an den Entscheidungsprozessen in der Schule verknüpft war. Es wurde ebenfalls deutlich, dass Lukas in der Fallschule an seine zuvor stillgelegte Tätigkeit als Schülervertreter anschließen konnte.

Ferner scheint für die Konturierung seines Orientierungsrahmens von Bedeutung zu sein, wie er seinen Weg in das Schülerparlament der Fallschule gefunden hat und wie er darüber berichtet.

Schülerparlament als Ermöglichungsstruktur

Die Frage des Interviewers danach, wie er Mitglied im Schülerparlament geworden ist, wandelt Lukas in eine Frage nach seinen Handlungsmotiven um. Dementsprechend antwortet er mit einer Auflistung der Gründe, die aus seiner Sicht dafür sprechen, ein Mitglied des Schülerparlaments zu werden. Seine Antwort strukturiert er hierarchisch nach der Wichtigkeit beginnend mit einem schwerwiegenden Motiv *das war eigentlich der Hauptgrund, warum ich*, über die Gründe prinzipieller Art *weil ich glaube, dass* bis hin zu den scheinbar beiläufigen Motiven *weil ich eigentlich [...] wollte*. Somit erlangt Lukas' Antwort den Charakter einer Stellungnahme zu seinem wiedergefundenen Engagement in einem Gremium der Schülervertretung, anhand dessen er sich von Beginn des Interviews an profiliert.

Der Vergleich, den er mit knappen Worten zwischen dem Wirken des Schülerparlaments an seiner bisherigen Schule und dem an seiner jetzigen anstellt, stellt für ihn eine rationale Grundlage für seine Entscheidung dar, sich in der Schülervertretung erneut einzubringen: *Das Schülerparlament ist hier deutlich präsenter als an meiner alten Schule*. Die Tatsache, dass Lukas bereits am staatlichen Gymnasium reichlich Erfahrung mit mangelhaften Partizipationsmöglichkeiten der SMV an Entscheidungsprozessen gemacht hat, projiziert sich nun auf seine Einstellung gegenüber dem Schülerparlament und der Fallschule. Die Teilhabe der Schüler an den Entscheidungsprozessen der Fallschule hält er für eine hochzuachtende Gewährung und bringt an mehreren Stel-

len des Interviews zum Ausdruck, *welche wirklich einzigartigen Möglichkeiten, [...] mitzubestimmen* man dort hat. Dies bestätigt sich zum einen auf der Handlungsebene, indem er eigenmotiviert ins Schülerparlament eintritt und zum anderen auch auf der semantischen Ebene als er seine Anfänge dort reflektiert. Diesmal verwendet er nämlich in seiner Äußerung das Modalverb *dürfen* nicht ironisch sondern wertschätzend: *allerdings **durfte** ich dort [im Schülerparlament] auch schon aktiv mitbestimmen*.

Außerdem bringt er zum Ausdruck, dass er auch aus persönlichen Motiven ein Interesse daran hatte, dem Schülerparlament beizutreten, nämlich weil er *eigentlich [...] Teil der Gemeinschaft sein wollte, die mitbestimmen darf*. Dadurch schreibt er dem Schülerparlament die Funktion einer Ermöglichungsstruktur zu, die es ihm erlaubt, einem privilegierten Schülerkreis mit Einfluss auf das Geschehen innerhalb der Schulgemeinde anzugehören. In Anbetracht der Tatsache, dass Lukas das Renommee der Fallschule, wie im Kapitel zu seinem Schulwechsel dargelegt, mit seiner Karriere pragmatisch in Bezug setzt, kann man an dieser Stelle die Vermutung ableiten, dass er auch die Sichtbarkeit des Parlaments mit der Wahrnehmung seiner eigenen Person innerhalb der Schulgemeinschaft verbindet. Sein zweckrationaler Ansatz, der bereits bei der Ausdeutung seines Wechsels auf die Fallschule ersichtlich wurde, dokumentiert sich ebenfalls im Zusammenhang mit seinem Eintritt in das Schülerparlament, bei dem er seine spätere Laufbahn im Blick behält:

[...] also so eine politische Struktur kennen zu lernen, war für mich wichtig, weil ich glaube, dass mir das auch im späteren Leben weiter hilft. # 00:08:13-4
#

Ausdrücklich misst hier Lukas seinen Erfahrungen im Schülerparlament eine hohe Wichtigkeit bei und setzt sie direkt mit seiner eigenen Zukunft in Verbindung. Dies legt die Vermutung nahe, dass er es zunächst nicht für bedeutsam hält, dass die Schülerschaft als Ganze eine solche Struktur kennenlernt, wie es beispielsweise Diana hervorhebt. Vielmehr verdeutlicht er, dass seine Erfahrung mit dem Schülerparlament für ihn persönlich einen Mehrwert in einer bislang noch unbekannten, aber durchaus vorstellbaren Situation darstellt, in der sein Engagement sein persönliches Weiterkommen anstoßen oder vorantreiben kann. Dadurch stellt Lukas zunächst die Schülerschaft als eine Institution dar, die für ihn in zweierlei Hinsicht einen Mehrwert bedeutet. Zum einen profitiert er aus seiner Mitgliedschaft im Schülerparlament in der Gegenwart, in der er aufgrund seiner Zugehörigkeit zur Entscheidungselite Einfluss auf das Geschehen in

der Fallschule nehmen kann, wie bereits dargelegt. Zum anderen rechnet er damit, dass er in Zukunft Vorteile für sich ziehen kann, weil er als Schüler frühe politische Erfahrungen im weitesten Sinne gewonnen hat, die er bei Bedarf auch vorweisen kann.

Politisches Engagement und Verantwortungsübernahme

Einen interessanten Aspekt im Rahmen der Fragestellung dieser Studie stellt Lukas' Charakterisierung des Schülerparlaments als *eine politische Struktur* dar, wie bereits im oben zitierten Interviewausschnitt ersichtlich wurde. Diese Andeutung lässt sich jedoch ohne weitere Hinweise auf konkrete Handlungen nicht dahingehend interpretieren, dass die Fallschule über bestimmte typenhafte Merkmale verfügt, die über die Institution Schule hinausreichen und somit eine Übertragung der dort erworbenen Erfahrungen beispielsweise in die Staatspolitik ermöglichen würden. Dementsprechend wäre auch die naheliegende Vermutung, dass Lukas in Erwägung zieht, in Zukunft seine nun erworbenen Fähigkeiten in politischen Strukturen und Prozessen im engeren Sinne einzusetzen, reine Spekulation.

Dass das Schülerparlament für Lukas eine politische Dimension beinhaltet, dokumentiert sich auch in seiner Aussage, dass sein Gegenkandidat für das Schülerparlament *auch politisch sehr interessiert [...] und engagiert* gewesen sei. Mit dieser Äußerung verweist er darauf, dass der andere Schüler gerade aufgrund seines politischen Interesses ein vergleichbar geeigneter Parlamentarier gewesen wäre. Für Lukas stellt das ‚Hobby Politik‘ zusammen mit der Bereitschaft des jeweiligen Schülers, sich in den Organen der Schülervertretung einzubringen, eine unabdingbare Voraussetzung für einen geeigneten Kandidaten dar.

Anhand des Interviews lässt sich nicht eindeutig feststellen, woran Lukas die politische Prägung des Schülerparlaments bzw. der Fallschule konkret festmacht. Ähnlich vieldeutig ist sein Verweis auf seine *Verantwortung* in der Antwort auf die Frage nach seinen Beweggründen, sich im Schülerparlament zu engagieren:

[...] weil ich zu mehr, also zunehmend mehr Verantwortung, ein Verantwortungsgefühl für die Gemeinschaft der Schule am Berg entwickelt habe. # 00:08:22-4 #

Obwohl das Motiv der Verantwortungsübernahme mit der begründenden Konjunktion *weil* eingeleitet wird, ist diese Aussage nicht eindeutig dahingehend zu interpretieren, dass dies der ausschlaggebende Grund für Lukas' Eintritt in das Schülerparlament war.

In dieser Äußerung sagt er im Gegenteil sogar klar, dass sich sein Verantwortungsgefühl erst im Laufe seiner Amtszeit über einen längeren Zeitraum hin *entwickelt habe*. Diese Auslegung erscheint auch im Kontext der gestellten Frage plausibel, die im Präsens formuliert war. Demnach wäre das Schülerparlament als Quelle zunehmender Hinwendung zur Schulgemeinschaft zu verstehen.

Im Hinblick auf Lukas' Selbstverständnis als Schülerparlamentarier erscheint von Bedeutung, dass er die Verantwortung gegenüber der Schulgemeinschaft als sein persönliches Empfinden kommuniziert. Dieses Verantwortungsgefühl wäre zugleich als eine intendierte und steuerbare Willenssache kultivierbar (*entwickelt habe*). Dadurch verschiebt er die Bedeutung dieses Begriffs, der im herkömmlichen Verständnis eher mit Verbundenheit oder sogar Verpflichtung konnotiert wird, auf eine äußerst persönliche, emotionale Ebene. Dass ein Schüler über ein solches Verantwortungsgefühl gegenüber seiner Schulgemeinde verfügt, scheint nicht einforderbar zu sein. Vielmehr stellt diese Hinwendung – angereichert um Lukas' früher kommunizierten Wunsch der Entscheidungselite innerhalb der Fallschule anzugehören – eine weitere Facette seiner Statussymbolik dar.

Auswahlverfahren in eigener Hand

Seine Entschlossenheit, für das Schülerparlament zu kandidieren, untermauert Lukas mit Beschreibungen und Argumentationen, die über seine zentralen Ansichten zum Schülerparlament sowie zu seinen Mitschülern Auskunft geben. Als Schüler müsse man zunächst bestimmte Bedingungen erfüllen, um sich für die Wahl aufstellen lassen zu können. Diese Annahme wird vor allem in seiner Aussage deutlich, dass er *zwei neue Schüler in der Familie [hatte und] die hatten noch keine Ahnung vom Parlament, von daher wäre es nicht geeignet gewesen*, diese ins Schülerparlament zu entsenden. Seit kurzer Zeit in der Fallschule zu sein, bedeutet demnach für Lukas, noch nicht genug über das Schülerparlament Bescheid zu wissen. So lässt er seine persönliche Erfahrung, die nicht genereller Art ist, sondern konkret im spezifischen Milieu der Fallschule bzw. der Internatsfamilie gemacht wurde, als eine Befähigung hervortreten, um akzeptabler Anwärter für das Schülerparlament zu sein. Am Rande sei hier angemerkt, dass die in dieser Studie vorgestellten Schüler Diana und Daniel ins Schülerparlament gewählt worden sind, obgleich sie nicht über die entsprechende Erfahrung verfügten (vgl. Abschnitt 4.2.2 bzw. 4.2.3).

Folgt man dem Wortgehalt der zitierten Äußerung, ist das Wort *geeignet* als eine Fokussierungsmetapher zu betrachten. Lukas bezieht sich in Verbindung mit der Wahl der Familienvertreter ins Schülerparlament auf ungeschriebene Regeln, die er wahrnimmt und respektiert oder die er möglicherweise sogar selbst aufstellt. Jedenfalls wird dadurch der zentrale Gegenstand eines Wahlverfahrens, nämlich die Auswahl eines geeigneten Kandidaten von Lukas in die Frage umgewandelt, welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um sich als Kandidat zur Wahl für das Schülerparlament zu stellen. Im Hinblick auf die Aushandlungsprozesse in seiner Internatsfamilie ist festzuhalten, dass er implizit auf ein informelles Prozedere verweist, das bestimmte Schüler bereits im Vorfeld als ungeeignete Kandidaten von der Wahl ausschließt.

Indem Lukas sich von Anfang an als ein idealtypischer Schülerparlamentarier präsentiert, stellt er seine Person in einen positiven Gegenhorizont zu den anderen Mitgliedern seiner Internatsfamilie, die z.B. *keine Zeit hatten oder denen es an Interesse mangelte*, wie er annimmt. Dennoch galt bei seiner ersten Entsendung ins Schülerparlament eine Ausnahme, denn er war wie bereits oben erwähnt nicht der einzige, der den von ihm angelegten Maßstab zumindest teilweise erfüllte:

Also es gab noch einen weiteren, den (Vor- und Familienname), [der gesagt hat,] dass ich Familienparlamentarier mache [...] # 00:10:16-1 #

In Anbetracht der strukturellen und begrifflichen Parallelen, die das Schülerparlament der Fallschule und die demokratische Staatspolitik aufweisen, und unter Einbeziehung Lukas' früherer Ankündigung, dass er die Entscheidungsstrukturen der Schule für politisch erachtet, wäre in dieser Situation durchaus ein Wahlkampf zu erwarten gewesen. Die Wahlberechtigten, also die Familienmitglieder, hätten in diesem Fall einen der beiden Kandidaten wählen können, welcher dann seine Internatsfamilie im Schülerparlament zu vertreten gehabt hätte. Interessanterweise kann aber Lukas' folgender Aussage entnommen werden, dass diese Möglichkeit von den Kandidaten nicht in Betracht gezogen wurde. Die scheinbare Konkurrenzsituation wird alsbald durch eine Konklusion aufgelöst:

[... er] hatte dann gesagt gut, dann lasse ich mich über die Liste aufstellen, sozusagen also über die Liste ist eine weitere Möglichkeit, um im Parlament zu sitzen. # 00:14:24-2 #

Aufgrund dieser Absprache zwischen Lukas und seinem Mitschüler wird deutlich, dass der Wille der Internatsfamilie für keinen der beiden ausschlaggebend ist und nicht ein-

bezogen wird. Vielmehr werden die eigenen Interessen verfolgt, um dem *im Parlament zu sitzen* näher zu kommen.

Aus dem Kontext geht hervor, dass er sich bestimmter Regeln bewusst ist, die für das Entsendungsverfahren in das Schülerparlament vorgesehen sind. Auf die Frage des Interviewers, ob es eine Wahl gab, greift der Interviewte auf die Wahlordnung der Fallschule zurück, die er wie folgt interpretiert:

[...] das entscheidet man in der Familie, fragt, beziehungsweise wählt, wenn es mehrere Interessierte gibt, wer denn an diesem Parlament vertreten sein möchte. # 00:09:37-1 #

Eine solche Wahl wäre aber nur im Konfliktfall durchzuführen, wie Lukas in seiner Äußerung *also hätten wir uns nicht verständigen können, gäbe es eine Wahl aller Familienteilnehmer* ergänzt. Diese individuelle Auslegung der Wahlordnung ist sowohl als ein klarer Hinweis auf die milieuspezifische Praxis der Fallschule, als auch auf den sich eröffnenden Spielraum für habituell bedingtes Handeln der einzelnen Akteure zu verstehen. Es entspricht anscheinend Lukas' Selbstverständnis, auf keine dafür vorgesehenen Regeln zurückzugreifen. Obwohl dieser Ablauf nicht zwangsläufig auf die ausdrückliche Zustimmung der Internatsfamilie stoßen muss, beruht dieses Vorgehen auf einem zu vermutenden Einverständnis der Familienmitglieder, wie im Folgenden ersichtlich wird.

Einen weiteren interessanten Aspekt im Hinblick auf die Abläufe im Schülerparlament bietet Lukas' Schilderung, wie er zum Mitglied des Parlamentspräsidiums gewählt wurde. So verkündet er mit einem ironischen Unterton, *dass es nur zwei Kandidaten gab und [...] keine weiteren Vorschläge mehr*, bis sich ein Schüler *urplötzlich gemeldet hatte und hat gesagt, ich würde das Amt des Präsidenten gerne wahrnehmen*. Diese Situation kommentiert er mit folgenden Worten:

[...] das war in den vergangenen Jahren ganz anders, da gab es mehrere Kandidaten, vor zwanzig Jahren gab es sogar einen Wahlkampf, da mussten sich also die Schüler darum bemühen, möglichst viele Stimmen zu erhalten. # 00:31:43-2 #

Seine Gegenüberstellung von früheren Wahlkämpfen und der gegenwärtigen Interesselosigkeit stützt Lukas durch die Geschichte des Schülerparlaments, die er als einen positiven Vergleichshorizont heranzieht. In starkem Kontrast zu diesen Äußerungen steht jedoch sein eigenes Handeln beim oben dargelegten Auswahlverfahren für das Schüler-

parlament, das als das Gegenteil zu einer Bemühung um *möglichst viele Stimmen* auszuweisen ist, zumal die Absprache zwischen ihm und seinem Gegenkandidaten einen Wahlkampf praktisch verhinderte.

Selbstverständnis als Schülerparlamentarier und Passungsverhältnis zu anderen

Lukas' Entsendung ins Schülerparlament, die er, wie beschrieben, Großteils selbst arrangierte, wird letztendlich durch einen formalen Wahlakt der Internatsfamilie bestätigt. An mehreren Interviewstellen versetzt er sich in die Situation anderer Familienmitglieder, beispielsweise wenn er seine Zusammenfassung des Wahlaktes mit den Worten *die Familie für mich entschieden* vermittelt und die Aufforderung *du kommst jetzt hier rein* im Interview nachzeichnet. Darüber hinaus habe ihn seine Internatsfamilie mit dem Aufruf *wir glauben, dass du das ganz gut machst* ermuntert. Dieser ist gleichzeitig als Appell zu deuten, sein Bestes dafür zu tun, ein guter Parlamentarier zu werden.

Im Kontext des Auswahlverfahrens konturiert Lukas andere Familienmitglieder wegen ihrer mangelnden Erfahrung, Interesselosigkeit oder zeitlicher Verhinderung als ungeeignete Kandidaten. Diese Konstellation eröffnete ihm Raum für Hintergrundverhandlungen, die er bereitwillig und zielstrebig angeht. Im Hinblick auf den zu vermutenden Vertretungsauftrag durch seine Internatsfamilie ist festzuhalten, dass Lukas durch eine Mischform zwischen einer Ermutigung und einem moralischen Appell ins Schülerparlament entsendet wird. Das kann gleichzeitig aber auch als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass vonseiten seiner Internatsfamilie keine konkreten Erwartungen an ihn herangetragen wurden, die ihn zu einem bestimmten Agieren als Schülerparlamentarier verpflichtet hätten. Vielmehr kann auf ein mehr oder weniger ausgeprägtes Desinteresse der anderen Familienmitglieder geschlossen werden, worauf auch Lukas' Antwort auf die verwunderte Nachfrage des Interviewers hinweist, wie denn die anderen auf die Absprache zwischen ihm und dem zweiten Kandidaten reagiert hätten. Darauf antwortet er ohne lange Überlegungen eindeutig: *sie waren sehr erfreut*.

Lukas präsentiert seine Internatsfamilie als eine im Kern sehr harmonische und einstimmig auftretende Meinungs- und Handlungsgemeinschaft, deren Vertrauen er als ihr Vertreter im Schülerparlament genießt. Seine Handlungsbereitschaft geht offensichtlich mit seinem Durchsetzungsvermögen einher, was in Lukas' Andeutungen von den anderen Familienmitgliedern begrüßt oder zumindest akzeptiert zu werden scheint. Im In-

terview mit seinem Gegenkandidaten, der an dieser Stelle zum Vergleich herangezogen werden kann, lässt sich eine ganz andere Sicht des Wahlverfahrens erkennen. Dieser Schüler lässt im Interview durchscheinen, dass er an der Tätigkeit als Familienvertreter sehr interessiert, angesichts Lukas' Kandidatur jedoch *zurückgerudert* war. Diese Perspektive kontrastiert mit der Harmonie, die Lukas als Grundton seiner Entsendung ins Schülerparlament im Interview konstruiert.

Seine Selbstdarstellung als geeigneter Kandidat für das Schülerparlament der Fallschule lag offensichtlich seine Annahme zu Grunde, dass er seinen eigenen Anforderungen entsprechen kann. Das untermauert er auch argumentativ, indem er seine Qualifikation für die Amtsübernahme wie folgt schildert:

In diesem einen Jahr, in dem ich nicht im Parlament war, [habe ich] schon erste Einblicke gewährt bekommen, [...] also man bekommt das mal mit beim Essen und während der Zeit und dass man da noch mitbestimmen konnte, hatte ich ja also hatte ich gehört. # 00:07:43-9 #

Im Hinblick auf sein Selbstverständnis als Schülerparlamentarier erscheint von Bedeutung, dass Lukas seine Vorerfahrung mit diesem Gremium auf Tischgespräche und vereinzelte Eindrücke informeller Natur stützt, wie sich im Ausdruck *also hatte ich gehört* dokumentiert. Sein Zugang zum Schülerparlament im Jahr vor seiner Entsendung basiert somit weder auf einem aktiven Engagement, noch ist er als eine exklusive Informationsquelle dieses Schülers zu erachten, die ihn im Vergleich zu anderen Schülern besonders qualifizieren würde (*man bekommt das mal mit beim Essen*).

Interessanterweise findet Lukas' eigene Erfahrung als Familienmitglied, das im vergangenen Jahr bereits von anderen Parlamentariern vertreten wurde, in seiner Schilderung keinerlei Erwähnung. Dies korrespondiert mit der bisherigen Vermutung, die sich bei der Interpretation des Interviews immer wieder aufdrängt, dass die Mitglieder seiner Internatsfamilie wenig Einblick in die Arbeit ihrer Vertreter im Schülerparlament zu haben scheinen und sie möglicherweise dies auch nicht anstreben.

Vom vorsichtigen Neuling zum charismatischen Anführer

Lukas wurde zum ersten Mal Mitglied im Schülerparlament und berichtet wie folgt über seine Anfangszeit dort:

Zu Beginn war ich Familienparlamentarier, das heißt Vertreter unserer Familie, hatte damit die Aufgabe, jeden Montag im Parlament zu sitzen und die The-

men an die Familie weiter zu geben, allerdings durfte ich dort auch schon aktiv mitbestimmen. # 00:09:14-1 #

Seine erste Aufgabe als Schülerparlamentarier der Fallschule sei es also, die Familienmitglieder über das Geschehen im Vertretungsgremium zu unterrichten. Eine andere Kommunikationsrichtung, d.h. die Möglichkeit der Familienmitglieder über Lukas ihre Wünsche an das Schülerparlament weiterzugeben, kann weder anhand obigen Zitats, noch an anderen Stellen des Interviews festgestellt werden. Den wesentlichen Unterschied zwischen seinem Engagement an der alten und der neuen Schule sieht Lukas jedoch in den tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen. Während er am Gymnasium keinen persönlichen Einfluss auf die Entscheidungsprozesse sah, kann er im Schülerparlament der Fallschule *schon aktiv mitbestimmen* bzw. *an Abstimmungen teilnehmen und an Entscheidungen mitwirken*. Die Äußerungen *Zu Beginn* und *durfte ich dort auch schon* lassen darauf schließen, dass Lukas' Werdegang innerhalb der *politischen Strukturen*, wie er sie nennt, mit seinem Eintritt ins Schülerparlament bei Weitem nicht abgeschlossen war.

Seinen Ausführungen kann entnommen werden, dass sich Lukas als Schülerparlamentarier rasch entwickelte. Zunächst verbindet er mit den Anfängen seines Amtes offensichtlich auch ein bestimmtes Auftreten, das durch die Unsicherheit eines Neulings geprägt ist:

Also am Anfang war es schon so, dass ich mich eher zurückgehalten habe, weil ich die Strukturen und so noch nicht so kannte und da nicht irgendwie auch was Falsches oder was Selbstverständliches beitragen wollte. # 00:13:36-7 #

Hier wird einmal deutlich, dass eine vollwertige aktive Teilnahme im Schülergremium für ihn die Kenntnis von dessen Strukturen und Abläufen voraussetzt. Weiter dokumentiert sich in dieser Aussage Lukas' Ambition, bei der impliziten Unterscheidung der Beiträge in richtige und falsche keinen Fehler zu machen. Denn *was Falsches oder was Selbstverständliches* zu sagen, wäre nicht nur unerwünscht und kontraproduktiv, sondern könnte für ihn geradezu rufschädigend sein. Darüber hinaus würden solche Beiträge deutlich machen, dass er dem Anspruch seiner Familie nicht gerecht werden kann, die ihr Vertrauen in ihn setzte (*wir glauben, dass du das ganz gut machst*). In seiner Äußerung *war es schon so* macht Lukas deutlich, dass er sich seiner spezifischen Rolle als Neuling im Schülerparlament bewusst war und lässt seinen Interviewpartner nicht daran zweifeln, dass er sein damaliges Verhalten angemessen findet.

Lukas' Anspruch, möglichst gute Redebeiträge zu liefern, könnte von seinem Interesse zeugen, die Arbeit im Schülerparlament voranzubringen. Redundante Vorschläge aufgrund fehlender Erfahrung oder Indisposition würde er im Gegensatz zum Schüler Milián nicht als Normalfall hinnehmen (vgl. Abschnitt 4.2.4), sondern sie als eine Behinderung der Arbeit des Schülerparlaments sehen. Dementsprechend brachte er sich vom Anfang an bedacht, aber sehr aktiv ein, wie man seiner weiteren Reflexion der Anfangsphase im Schülerparlament entnehmen kann:

Ich hab teilgenommen, [...] war schon aktiv dabei, [...] hab auch abgestimmt und so und hab dadurch meine Meinung präsentiert, allerdings hab ich mich häufig am Anfang an anderen orientiert, die schon länger im Parlament waren und deren Interessen ich auch vertrete. # 00:14:08-1 #

Für Lukas' Meinungsbildung schien die Meinung erfahrenerer Mitglieder besondere Bedeutung zu haben. Dies zeigt sich darin, dass er sich in der Anfangsphase vor allem an den Parlamentariern orientierte, deren Ansichten er für relevant hielt und mit denen er konform ging. Der von ihm verwendete Begriff *Interessen* ist im Kontext seiner Antwort nicht als allgemein zu vertretende Werte oder grundsätzliche Einstellungen zu verstehen. Vielmehr geht es für Lukas, zumindest zu Beginn seiner Amtszeit, um konkrete Wünsche und Bedürfnisse, die durch das Schülerparlament zur Geltung gebracht werden sollten.

Dass er seine Meinung präsentiert, gleichzeitig aber für die Vertretung der Interessen seiner Internatsfamilie verpflichtet ist und darüber hinaus noch die Position der dienstälteren Parlamentarier als Bezugspunkt heranzieht, zeigt Lukas in einer Doppelrolle. Dies scheint ihm aber keinen inneren Konflikt zu bereiten, vielmehr bemüht er sich sowohl um seine Emanzipation von den anderen Schülerparlamentariern als auch um seine soziale Eingliederung in das neue Milieu:

[...] im Laufe der Zeit habe ich halt zunehmend integriert auch in die Beiträge und offen meine Meinung geäußert und ja, stimmt. # 00:13:36-7 #

Somit scheint die Anfangsphase, in der Lukas sich mit Vorsicht an anderen Schülerparlamentariern ausrichtete, für ihn nun eindeutig abgeschlossen zu sein. Später entscheidet er zunehmend selbstbestimmt, sodass er sich beispielsweise in einem konkreten verschärften Konflikt innerhalb des Schülerparlaments positionieren konnte:

[... ich] konnte dann letztendlich eigentlich meine Meinung, eigene Meinung bilden und sagen ja, das finde ich gut und das finde ich eigentlich überhaupt

nicht gut. Und konnte dann sozusagen so meine Meinung auch präsentieren. # 00:25:49-6 #

Sein Handlungspotential als Schülerparlamentarier, das in dieser Phase seiner Tätigkeit im Schülerparlament vermehrt zur Geltung kommt, lässt Lukas als Frage seiner Emanzipation hervortreten, mit der offensichtlich auch das Gefühl seiner Selbstwirksamkeit wächst. Die zunehmende Platzierung seiner eigenen Meinungen in Diskussionen und Entscheidungsprozessen im Schülerparlament bedeutet aber nicht nur seine Ablösung von den Meinungen erfahrener Schülerparlamentarier, sondern auch eine definitive Abkehr von jeglichem Vertretungsauftrag gegenüber seiner Internatsfamilie.

Mit seiner Wahl zum Präsidenten des Schülerparlaments erreicht Lukas nach knapp einem Jahr die höchste Stufe auf der imaginären Karriereleiter. Auf die Frage, wie aus seiner Sicht *die letzte Wahl der Parlamentspräsidenten* konkret verlief, hat er folgende Antwort parat:

Also ich sehe im Moment das Problem darin, dass es relativ wenig interessierte Schüler gibt, die Zeit und Engagement haben, und dazu Zeit haben, sich mit der Schule zu beschäftigen, auch in ihrer Freizeit. Deshalb verlief die Wahl ja auch so, dass es nur drei beziehungsweise am Anfang sogar nur zwei Schüler gab, die dafür bereit waren, diesen Job zu übernehmen. # 00:31:48-2 #

Statt den Ablauf der Wahl zu schildern, wie es eigentlich für Lukas typisch wäre, umreißt er zu Beginn seiner Antwort das Desinteresse als ein generelles Problem. Vor dem Hintergrund, dass diese Situation die Wahl ins Parlamentspräsidium prägte, unterzieht er die Schülerschaft einer sachlichen Kritik. Dadurch liefert er implizit seine Vorstellung davon, wie sich ein geeigneter Präsidentenanwärter zu verhalten habe. Er müsse interessiert sein, Zeit und Engagement aufbringen und bereit sein, sich auch in seiner Freizeit mit der Schule zu befassen.

Der Aussage, dass für ihn das Problem in der Passivität seiner Mitschüler liegt, kann entnommen werden, dass sich Lukas natürlich zu den wenigen Ausnahmen zählt. Sich selbst präsentiert er als denjenigen, möglicherweise sogar den einzigen, der dieses Problem erkennt und kommuniziert. Darüber hinaus grenzt er sich dadurch nicht mehr nur von den desinteressierten Schülern ab, sondern auch von denjenigen Schülerparlamentariern, die er für nicht engagiert erachtet. Diese neuen Distinktionsmomente lassen darauf schließen, dass er zum Zeitpunkt des Interviews, d.h. nach zwei Wochen im

Amt, mit seiner Rolle als Parlamentspräsident bereits identifiziert war, die er mit einer weiteren Statussymbolik behaftet.

In seinem Schlusssatz fällt auf, dass Lukas selbst die Bezeichnung *Job* verwendet, die im herkömmlichen Verständnis eher negativ konnotiert ist bzw. eine Arbeit beschreibt, die primär wegen des Gelderwerbs ausgeübt wird. Somit wäre der Posten des Präsidenten nicht nur als Prestigegewinn und Ausdruck eines hochengagierten Schülers zu verstehen, sondern vor allem als eine Verpflichtung, die tatsächlich viel Engagement und Freizeit beansprucht.

Lukas scheint jedenfalls interessiert gewesen zu sein, als Parlamentspräsident tätig zu werden. Auf die Frage hin *Was hat für dich eine Rolle gespielt, sich [zum Mitglied im Präsidium im Schülerparlament] wählen zu lassen*, antwortete er dann im Interview wie folgt:

[...] da ich, glaub ich, auch der Typ bin zu führen und Verantwortung zu übernehmen und so was zu leiten, hatte ich gedacht, dass ich das mal wieder erneuern kann, Parlament zusammenstellen kann, das aktiv und kontinuierlich an Prozessen und Entscheidungen mitwirken kann, das ist halt ist auch mein Ziel für das kommende Jahr, das Parlament wieder neu aufzubauen als von ihren gesamten Struktur dadurch auch das Ansehen in der Schülerschaft und unter den Lehrern und der Schulleitung zu verbessern, ja, dadurch eigentlich eine Schule zu gestalten, die nach unseren Vorstellungen ausgerichtet ist. # 00:33:27-1 #

Im Hinblick auf Lukas' Selbstverständnis als Parlamentspräsident erscheint insbesondere seine individuelle Perspektive relevant, die nicht nur für seine Kandidatur, sondern auch für sein Auftreten in den Gremien der Fallschule ausschlaggebend ist. Es wirkt nicht überraschend, dass er sich als bestmöglicher Kandidat präsentiert, dem das Ansehen des Schülerparlaments besonders am Herzen liegt. Interessanterweise bezieht sich Lukas aber sowohl bei der Festlegung der Ziele als auch ihre Umsetzung ausschließlich auf seine Person, was sich in der verwendeten *Ich*-Form seiner Antwort dokumentiert. Es scheint für den seit ca. zwei Wochen amtierenden Parlamentspräsidenten zumindest zu diesem Zeitpunkt keine Option zu sein, etwa die anvisierte Weiterentwicklung des Schülerparlaments unter dem neuen Präsidium zur offenen Diskussion zu stellen. Den Gedanken, dass seine Vorstellungen auf Unverständnis stoßen könnten, zieht er überhaupt nicht in Betracht. Lukas wandelt die Frage nach den Motiven, die für ihn ausschlaggebend waren, sich zur Wahl zu stellen, in die Frage nach seinen persönlichen

Zielsetzungen in seiner neuen Rolle um. Dabei würde man den Stil seiner Antwort eher in einer Rede eines populistischen Politikers oder in der Ansprache eines Oberen zu seinen Untergebenen erwarten. Erneut kommen mehrere charismatisierende Behauptungen zum Ausdruck wie etwa *dass ich das mal wieder erneuern kann, das Parlament wieder neu aufzubauen* oder *das Ansehen [...] zu verbessern*, für deren Umsetzung Lukas einen konkreten Zeitraum festlegt. Obwohl seiner Aussage nicht entnommen werden kann, was unter *unseren Vorstellungen* konkret zu verstehen ist und durch welche Maßnahmen er zu den anvisierten Zielen gelangen will, bringt er unerschüttert seine Überzeugung zum Ausdruck, dass es ihm gelingen wird.

Durch seine oben beschriebene Selbstdarstellung kontrastiert Lukas maximal mit dem Schüler Daniel, der sich konsequent als Außenseiter präsentiert, indem er, zugespitzt formuliert, seine Mitgliedschaft im Schülerparlament aus Spaß und Trägheit jährlich verlängert, bis sich in seiner Internatsfamilie jemand anderer findet, der dieses Amt mit Ernsthaftigkeit anstrebt (vgl. 4.2.3).

Lukas' Haltung als Parlamentspräsident wird noch deutlicher, betrachtet man seine Antwort auf die Frage des Interviewers, wie er mit einem Interessenten für das Amt des Schülerparlaments umgehen würde:

Als jetzt Erstes würde ich sagen, dass sie gerne kommen kann. Dass ich aber von ihr fordere (.) dass sie sich darauf einlässt auf also auf diese Strukturen, dass sie andere Meinung akzeptiert, sich kontinuierlich also nicht einmalig integriert. Ja. Und dass sie Bereitschaft und Engagement mitbringt. # 00:55:39-2 #

Hier zeigt sich, dass Lukas nicht nur von sich selbst erwartet, dass er seinen Anforderungen an einen Schülerparlamentarier gerecht wird, sondern aus der Position des Parlamentspräsidenten entsprechende Erwartungen auch gegenüber neuen Anwärtern hat. So müssten das Interesse an dem Schülerparlament, eine gewisse Offenheit und prinzipielle Akzeptanz der formalen und informellen *Strukturen* und Abläufe in diesem Gremium als persönliche Grundausstattung eingebracht werden.

Der verwendete Ausdruck *kontinuierlich integriert* ist als eine Fokussierungsmetapher zu betrachten, zumal seine Bedeutung im Kontext Lukas' Aussage deutlich auffällt. Anders als wenn er beispielsweise den Ausdruck ‚nicht einmalig einbringt‘ gewählt hätte, irritiert hier seine Annahme, dass sich Neulinge aus eigener Initiative nicht nur einmal integrieren, sondern dass sie sich um ihre Eingliederung in den Kollektiv im

Schülerparlament stetig zu bemühen haben. Somit wird von Lukas die Integration der Anfänger nicht etwa als eine gemeinsame Aufgabe für alle Mitglieder dieses Gremiums definiert, die das aktive Engagement des jeweiligen Einsteigers voraussetzt. Indem er an den Neuling den Anspruch erhebt, sich immer wieder zu integrieren, fordert er von ihm nicht nur seinen Einsatz, sondern zugleich auch seine Ein- bzw. Unterordnung unter eine vorgegebene Linie, die offensichtlich von den erfahrenen Schülerparlamentariern oder sogar von Lukas alleine vorgegeben wird.

Des Weiteren dokumentiert sich in dieser Sequenz, was für ihn Schülerpartizipation im Kontext der Schule sein oder nicht sein soll, sodass seine positiven und negativen Vergleichshorizonte klar zu Tage treten. Auch an einer späteren Stelle des Interviews, wo er seine Vorstellungen von und Anforderungen an geeignete Schülerparlamentskandidaten formuliert, spricht Lukas explizit von denjenigen, die sich *kontinuierlich engagieren* und *nicht nur einmalig*. Dadurch hebt er sich auch von denjenigen Mitschülern ab, die ihre Zugehörigkeit zur Fallschule als einem besonderen Ort nicht von ihrer Aktivität und ihrem kontinuierlichen Engagement ableiten, sondern nur passiv vom Renommee der Fallschule profitieren wollen. Mangelnde Beteiligung der Schüler an den Diskussions- und Entscheidungsprozessen stellen für Lukas einen negativen Gegenhorizont zu seiner eigenen Orientierung dar, die er nun als Parlamentspräsident offensichtlich durchzusetzen beabsichtigt. Der zurückhaltende Neuling ist somit zum charismatischen Anführer geworden.

Zusammenfassung

– *da ich der Typ bin, zu führen und Verantwortung zu übernehmen* –

Lukas präsentiert sich in dem Interview als der beste Kandidat überhaupt für das Schülerparlament. Er sieht sich als erfahrenen, rationalen und engagierten Schüler, der Expertise, großes politisches Interesse und eine hohe Handlungsbereitschaft mitbringt. Die anderen Familienmitglieder stellt er dagegen als desinteressierte oder unerfahrene Schüler dar. Auf dieser Grundlage arrangiert er das Auswahlverfahren zu seinen Gunsten, was durch die passive Haltung der anderen, die ihn mit Erleichterung ins Schülerparlament gehen lassen, problemlos möglich ist.

Das Desinteresse seiner Familienmitglieder, verbunden mit Lukas' Persönlichkeit, führt offensichtlich dazu, dass er keinen expliziten Vertretungsauftrag von seiner Familie erhält, sondern vielmehr seine eigenen Ansichten und Interessen vertritt. Sein expliziter

Verweis auf die Verantwortung gegenüber der Schulgemeinde ist als eine emotionale Zuneigung zu der Schulgemeinde auszudeuten. Das Interview gibt jedoch keine Hinweise darauf, dass diese weiteren Einfluss auf seine Handlungen als Schülerparlamentarier hätte.

Lukas betrachtet sein Engagement im Schülerparlament als eine rationale Investition in seine Zukunft. Es macht, ebenso wie der ähnlich motivierte Wechsel auf die Fallschule, seine Aufstiegsorientierung deutlich. So nutzt er die einzigartige Möglichkeit, das Geschehen in der Fallschule wirksam zu beeinflussen, indem er einem auserwählten Personenkreis angehört und nicht zuletzt ‚politische Strukturen‘ kennen lernt. In dieser Interviewsequenz treten diesbezügliche Handlungspotentiale hervor, die weit über das Schülerparlament hinausreichen. Karrierebezogene Situationen im weiteren Leben, in denen Lukas auf seine Erfahrungen im Schülerparlament zurückgreifen könnte, werden hier als dominierende Zukunftsperspektiven herangezogen. Wie bereits im Kapitel Schulwechsel dargelegt, ist auch hier eine zweck- und nutzorientierte Einstellung dieses Schülers festzuhalten. Letztlich geht es darum, sich gegenüber der Konkurrenz durchzusetzen und eine langfristige Erfolgsstrategie zu verfolgen.

Lukas wird, zumindest formal, von seiner Internatsfamilie ins Schülerparlament delegiert. In seiner Zeit im Schülerparlament durchläuft er dann verschiedene Entwicklungsphasen. Durch seine anfängliche Zurückhaltung gewinnt er zunächst eine unspezifische Lehrzeit, um Einblick in die Strukturen des Schülerparlaments zu bekommen. Entsprechend dem Senioritätsprinzip orientiert er sich zu Beginn seiner Amtszeit an den erfahreneren Parlamentariern. Es wird jedoch offensichtlich, dass Lukas' Selbstverständnis als Schülerparlamentarier mit einer aktiven Teilnahme an Diskussions- und Entscheidungsprozessen verbunden ist, so dass er in der Folgezeit sich zunehmend zu aktuellen Themen des Parlaments äußert. In einer späteren Phase grenzt er sich dann bewusst deutlich von denjenigen ab, deren Meinung am Anfang für ihn ausschlaggebend war. Lukas sieht sich nun als Schüler, der seine Erfahrung, sein Interesse und seine Handlungsbereitschaft aktiv einbringt. Seine Entwicklung gipfelt in der Übernahme des Amtes des Parlamentspräsidenten. Die Anforderungen, die er an sich selbst stellt, projiziert er nun gleichzeitig in seine Erwartungen, die er als charismatischer Anführer gegenüber neuen Mitgliedern des Schülerparlaments hat.

4.2.2 Diana

In ihrem Einstieg ins Interview präsentierte sich Diana als eine sehr engagierte Person, die im Rahmen ihres eigenen offenen Bildungskonzepts nach Lösungen und Strategien sucht, die ihre Selbstentfaltung genügend unterstützen können. Darüber hinaus wird ihr Bedürfnis ersichtlich, selbstbestimmt zu handeln und eigene Interessen innerhalb und außerhalb des Unterrichts weitgehend zur Geltung zu bringen.

Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden der Blick auf ihren Weg in das Schülerparlament der Fallschule zu lenken und zu erörtern, wie sich ihre Mitgliedschaft im Schülerparlament und ihre Orientierungen wechselseitig bedingen.

Politisches Engagement

Auf die Frage des Interviewers, ob Diana bereits früher Erfahrungen gemacht hat, welche für eine Schülerparlamentarierin relevant sind, geht sie wie folgt ein:

[...] an meiner alten Schule war ich Schulsprecherin, da habe ich ein bisschen Erfahrungen (.) das ist natürlich schon ganz ganz anders als die SUB¹⁹, (.) ansonsten in einer Partei habe ich jetzt noch gar nicht mitgemacht. # 00:07:29-3 #

Mit diesen knappen Worten bestätigt Diana die implizite Annahme des Interviewers, dass sie als Schülerparlamentarierin an ihre früheren Tätigkeiten anknüpft. Diese fasst sie mit den Worten *ein bisschen Erfahrungen* zusammen, wobei darauf zu schließen ist, dass sie ihnen keinen besonderen Stellenwert beimisst. Dieser Erinnerung wird die Fallschule qualitativ gegenübergestellt, durch die Äußerung *ganz ganz anders* hervorgehoben und durch die Zusicherung *ist natürlich* mit einem allgemeinen Geltungsanspruch behaftet, nämlich dass die Andersartigkeit dieses Internats im Vergleich mit anderen Schulen unumstritten sei. Somit erlangt Dianas Aussage den Charakter eines objektiven Systemvergleichs auf der Schulebene, der von ihr auf dem Hintergrund ihrer Tätigkeiten vorgenommen wird.

Folglich begegnet sie der Fallschule als einem Ort, an welchem die Schüler ihre Interessen weitgehend zur Geltung bringen können, sodass...

¹⁹ Abkürzung der Fallschule.

[...] man wirklich sagen kann, eben ich interessiere mich für Politik, also gehe auch in irgendwelche Kurse rein, die sehr viel damit zu tun haben, habe eben die Möglichkeit auch in das Schülerparlament einzutreten. # 00:04:32-1 #

An diesem Exempel, in dem Diana ihre eigene Person situiert, wird deutlich, dass ihrem Engagement in unterschiedlichen Bereichen des Internats von vornherein ihr ausgeprägtes Interesse zu Grunde lag. Zum anderen stellt sie fest, dass die Fallschule im Unterricht und in den darüber hinausgehenden Angeboten, wie etwa dem Schülerparlament, die Interessen der Schüler einbezieht. Dabei knüpft sie positiv an den Mythos der Fallschule an, indem sie diese durch die Zusicherung *dass man wirklich sagen kann* als vielfältig, individuell ausgerichtet und politisch bildend bestätigt. Die objektivierende *man*-Konstruktion wird daraufhin durch die *Ich*-Form abgelöst, die Dianas Aussage eine besondere Authentizität verleiht. Offensichtlich stellt die Mitgliedschaft im Schülerparlament eine logische Folge ihres politischen Interesses dar und darüber hinaus hält sie – ähnlich wie der Schüler Lukas (vgl. Abschnitt 4.2.1) – ein bestimmtes Interesse an Politik für einen Eintritt ins Schülerparlament für notwendig.

Gleichzeitig kann Dianas Erwähnung einer unspezifischen Partei entnommen werden, dass ihr gedanklicher Horizont und somit auch ihr Handlungspotential als politisch interessierter und engagierter Mensch über die Schule hinausreicht. Ihre politisch relevanten Erfahrungen begannen aber nicht erst in der vorigen Schule, sondern setzten sich bereits seit früher Kindheit kontinuierlich fort. An einer späteren Stelle des Interviews lässt Diana nämlich wissen, dass sie...

[...] aus einer Familie komme, die allesamt sehr kritisch politisch engagiert sind und dadurch natürlich auch jeder in der Familie auch die Chance hat, etwas zu sagen. # 01:11:50-7 #

Ihre Selbstverortung in einem spezifischen Kontext lässt auf einen Duktus schließen, der nicht nur für sie alleine gilt, sondern in ihrem Elternhaus gemeinsam gestaltet und kultiviert wurde. Mit dem Ausdruck *kritisch politisch engagiert* weist sie darauf hin, dass dieses familienspezifische Engagement darin bestand, skeptisch bzw. aus der Opposition heraus die politischen Verhältnisse zu reflektieren und aktiv aufzutreten. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die Affinität von Dianas Familie zur Politik nicht nur nach außen, sondern auch auf die inneren Regeln und Abläufe projiziert. Sie stellt nämlich klar, dass in ihrer Familie *natürlich auch jeder* zu Wort kam, wenn er das anstrebte. Einen Redebeitrag in einer solchen Familiendiskussion oder im Rahmen einer

Entscheidungsfindung zu leisten, wurde von Diana offensichtlich als ein Anrecht aller Familienmitglieder wahrgenommen. Dieses Anrecht erzeugte jedoch keine Pflicht, sondern bot vielmehr die Gelegenheit, eigene Gedanken zu bestimmten Themen zu entwickeln und zu kommunizieren. Die von Diana wahrgenommene Natürlichkeit der Meinungspluralität und der freien Meinungsäußerung nimmt in ihrer Darstellung die Form einer praktizierten Familiensitte an. Diese Prägung wäre, weiter gedacht, als ein Hinweis auf einen demokratischen Grundton der Diskussionen zu verstehen, insofern jedes Familienmitglied über das gleiche Rederecht verfügte und am Entscheidungsprozess beteiligt war. Weiterhin wäre darauf zu schließen, dass Diana von der *Chance* Gebrauch machte, in die politische Diskussion in ihrer Familie kontinuierlich und aktiv einzutreten. Dadurch wird wiederum ihr zuvor skizziertes Selbstbild einer aktiven, politisch interessierten Schülerin weiter konturiert und ihr schulisches Engagement in den Schülervertretungen um den Bereich der Früherfahrungen in ihrem Elternhaus erweitert.

Schule als Ermöglichungsstruktur

Der Ausdruck *ich interessiere mich* bzw. das Substantiv *Interesse*, die sich im Interview auffallend gehäuft finden, implizieren Neugierde, hohe intrinsische Motivation oder sogar ein Bedürfnis, der eigenen Wissbegierde aktiv nachzugehen. Ob man ein bestimmtes Interesse entwickelt und ob man diesem tatsächlich folgt, wird ihrer Ansicht nach dem Schüler selbst überlassen. Für Diana fallen die Aussagen *ich interessiere mich* und *ich mache mit* praktisch zusammen und in dieser Hinsicht findet sie in der Fallschule ein entsprechendes Betätigungsfeld. Denn gerade dieses Internat eröffnet ihr neue Möglichkeiten, in deren Rahmen sie die enge Verbindung von eigenen Interessen und ihrer Handlung zu realisieren scheint. Dies kann sowohl Dianas Stellungnahmen, wie etwa *das ist natürlich schon ganz ganz anders als die SUB*, als auch ihren reflexiven Äußerungen über die Praxis entnommen werden, die auf ihre freie, möglichst selbstbestimmte Nutzung der Entscheidungs- und Betätigungsräume hinweisen. Weitgehende Handlungsmöglichkeiten, die sich in der Fallschule eröffnen, mutet Diana jedoch nicht nur sich selbst, sondern auch anderen Schülern der Fallschule zu, was beispielsweise in der generalisierten Formulierung *dass man wirklich sagen kann* seinen Ausdruck findet. Ihre Wahrnehmung der Fallschule als einer Schulgemeinschaft, die jedem Individuum breite Entfaltungsmöglichkeiten bietet, fällt insbesondere im Kon-

trast zum Schüler Lukas auf. Auch er zeigt sich beinahe erstaunt über die *wirklich einzigartigen Möglichkeiten, die ich hier oben habe, mitzubestimmen*. Diese Vorteilsge-
währung bezieht er jedoch ausschließlich auf seine eigene Person, die er im Interview,
geleitet von seiner Vorstellung einer Konkurrenzsituation, distinktiv in den Mittelpunkt
stellt.

Im Gegensatz dazu geht Dianas Selbstbestimmung als Grundbedürfnis noch viel weiter.
Freie Entscheidungen seien nicht einzig der Fallschule vorbehalten, denn diese waren
bereits in politischen Diskussionen im Elternhaus vorhanden und lagen ihrem Wechsel
auf die Fallschule zu Grunde. Somit wird dieses Internat von Diana (anders als im Fall
Lukas' und Daniels) nicht als eine Institution kommuniziert, die Mitbestimmungsge-
legenheiten generiert, damit die Schüler freie Entscheidungsräume für sich entdecken und
damit experimentieren. Vielmehr erlangt hier die Fallschule die Funktion einer Ermög-
lichungsstruktur, die an die bereits vorhandene Freiwilligkeit, Selbstbestimmung,
intrinsische Motivation und die ausgeprägten Interessen ihrer Schüler anschließen und
eine Weiterentwicklung dieser Voraussetzungen in den milieuspezifischen Bedingun-
gen dieses Internats vorantreiben kann.

Vertretungsauftrag

Im Verlauf des Interviews schildert Diana, wie sich das Auswahlverfahren der Parla-
mentarier in ihrer Internatsfamilie bis hin zu ihrer Entsendung entwickelte. Zunächst
verkündete das Oberhaupt von ihrer Internatsfamilie in einer Versammlung das bevor-
stehende Thema, was Diana mit den Worten *da waren eben auch diese Familienparla-
mentarier angesprochen worden* kommuniziert. In der Spanne zwischen einer Ver-
pflichtung (*was alles übernommen werden muss*) und einer darüber hinausgehenden
Möglichkeit (*was übernommen werden kann*) wurde das Aufgabenfeld der Schülerpar-
lamentarier abgesteckt. Dianas Argumentation, dass es *schon gut für die Familie ist,
jemand [als Parlamentarier] zu haben*, die Wichtigkeit dieser Thematik zumindest
formal hervortreten lässt. Offensichtlich wurde nach einem Familienmitglied gesucht,
das unter anderem mit der Aufgabe betraut werden konnte, die Interessen der eigenen
Internatsfamilie im Schülerparlament zu vertreten, *wenn etwas nicht ganz gut läuft*.
Diese Erwartung korrespondiert mit Dianas Verständnis des Aufgabenfeldes, das sich
auch in ihren späteren Äußerungen ausdrückt, in denen sie von den Schülerparlamenta-
riern als von denjenigen berichtet, *die für die Familien sprechen*, oder wenn sie ihre ei-

genen Handlungen als Schülerparlamentarier mit dem Argumentationsmuster *weil wir natürlich auch die Meinung der Schüler vertreten müssen* untermauert.

Diana fühlte sich zum Zeitpunkt der Suche nach den Familienparlamentariern zunächst nicht angesprochen, insofern sie *erstmal als neu gesagt habe okay, ich will mich erstmal in die Schule einleben*. Dementsprechend traf sie eine ablehnende Entscheidung und verkündete sie innerhalb ihrer Familie. Näher betrachtet beinhaltet Dianas Aussage vier Botschaften. Erstens schließt *neu* für sie nicht grundsätzlich aus, trotzdem für das Schülerparlament zu kandidieren. Zweitens findet sie es vorteilhaft, sich auf das Wesentliche in der Fallschule zu konzentrieren. Das Schülerparlament gerät folglich aufgrund dieses Ausschlusskriteriums aus ihrem Fokus. Dadurch weist sie auf einen unspezifischen Kern des Schullebens hin, in den das Schülerparlament nicht nahtlos integriert ist, sondern eine darüber hinausgehende Möglichkeit darstellt. Drittens schließt Diana nicht aus, in Zukunft Schülerparlamentarierin werden zu wollen, sobald sie sich in der Schule zurechtgefunden und im Internat eingelebt hat. Und viertens weist die Art und Weise, wie sie in dieser Situation zu ihrem Entschluss kam, erneut auf die prinzipielle Art ihrer Entscheidungsfindung hin. Unter Berücksichtigung eigener Bedürfnisse lässt sie sich von ihrer weitgehenden Selbstbestimmung leiten und gelangt zu einer klaren Stellungnahme, die sie innerlich vertritt (*ich will*) und offen kommuniziert (*gesagt habe*).

Als Antwort auf die Frage, wie es letztendlich dennoch zu Dianas Mitgliedschaft im Schülerparlament kam, hebt sie an zwei unterschiedlichen Stellen des Interviews hervor, dass es durch einen *Zufall* bzw. *großen Zufall* geschah. Dabei legt sie die Umstände in ihrer Internatsfamilie wie folgt offen:

Unsere Familienparlamentarier [haben] nach einer Woche gesagt [...], dass sie keine Lust mehr haben, und ich dann gesagt habe, gut, ich würde das ganz gerne mal ausprobieren. # 00:07:07-7 # [...] ich habe mir das alles angehört, was sie so gemacht haben, und nachher gedacht habe, ich mach's jetzt einfach. # 00:10:38-0 #

Ähnlich wie sie nach ihrer Ankunft die Fallschule und deren besagten *Freigeist testen* wollte, stellt Diana nun das Schülerparlament und zum Teil auch sich selbst auf die Probe, indem sie erklärt, die sich bietende Chance nutzen wollen. Dabei hält sie sich jedoch eine Hintertür offen. Ihre vorsichtige Formulierung *ich würde das ganz gerne mal* ist allerdings nicht als Ausdruck ihrer Unsicherheit z.B. im Hinblick auf irgendeine be-

vorstehende Wahl auszudeuten. Vielmehr lässt die geschilderte Situation in ihrer Internatsfamilie auf eine ‚Rettungsmission‘ schließen, die Diana sehr ernst nimmt, indem *es eben auch schon ein Stück Verantwortung ist, wirklich zu sagen, ich gehe da jede Woche hin und setze mich jedes Mal dahin*, wie sie an einer späteren Stelle des Interviews deutlich macht. Geleitet von ihrer prinzipiellen Bereitschaft, sich vorsichtig auf Neues und Unbekanntes einzulassen, revidiert Diana ihre ursprüngliche Absicht, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und trifft die freie Entscheidung, im Schülerparlament mitzuarbeiten.

Auf die Verständnisfrage des Interviewers, ob eine Wahl in ihrer Internatsfamilie stattgefunden hatte, antwortete sie wie folgt:

Nicht wirklich. Es hat niemanden anderen mehr interessiert. Also ich war da so gesehen die einzige, die sich dafür interessiert hat (.) und ja es gab immer auch die Sache dass sie gesagt haben wir trauen das zu, dass du das auch wirklich machst, dass du das auch ernst meinst (.) eigentlich gibt es da schon eine Wahl (?2 Sec) jemand anderes (.) das machen wollte. # 00:09:30-9 #

Sowohl der Ausdruck *Nicht wirklich* als auch die anschließende Schilderung legen die Vermutung nahe, dass Diana als einzige Kandidatin auf informellem Weg von ihrer Internatsfamilie bestätigt wurde, obwohl für die Entsendung ins Schülerparlament offensichtlich ein anderes Prozedere festgelegt ist. Eine Wahl würde, Diana zufolge, erst erfolgen, wenn es mehrere Kandidaten gäbe, die ebenfalls zumindest halbwegs motiviert wären. Dadurch werden drei eng zusammenhängende Schlussfolgerungen in Hinblick auf das Schülerparlament deutlich, nämlich dass es nicht genug Schüler gibt, die das Amt als Schülerparlamentarier *auch wirklich* ausüben wollen. Darüber hinaus zeigt die Erfahrung, dass für die wenigen vorhandenen Kandidaten für das Schülerparlament nicht ein Interesse an Politik, Familienvertretung oder Schulentwicklung, sondern der Lustfaktor ausschlaggebend ist. Schlussendlich kann dem geschilderten Ablauf entnommen werden, dass diese Konstellation in Dianas Internatsfamilie nicht hinterfragt, als Problemlage identifiziert oder irgendwie bearbeitet wurde.

Ähnlich wie im Fall Lukas’ wird hier eine individualisierte Anpassung der Handlungsabläufe deutlich, die mit der Alltagspraxis zusammenhängt: Aufgrund des mangelnden Interesses am Schülerparlament erübrigt sich ein Wahlprozess, der als Mittel der tatsächlichen Willensbekundung auf der Ebene der Internatsfamilie anzusehen wäre. So wird die Legitimität, die aus einer Wahl resultieren würde, durch die Entsendung der

einzigsten Kandidatin und durch allgemeine Apelle wie *wir trauen das zu, dass du das auch wirklich machst, dass du das auch ernst meinst* ersetzt und etabliert.

Angesichts der geschilderten Umstände ergibt sich für Diana eine zwiespältige Situation, die sie mit Vorsicht angeht. Zum einen nimmt sie das Desinteresse anderer Familienmitglieder wahr, das sie zwar nicht verurteilt, gleichzeitig aber auch nicht gutheißen kann, wie sich an verschiedenen Stellen des Interviews widerspiegelt. Zum anderen werden die bereits genannten Apelle der Familienmitglieder an sie herangetragen, wie sie als Schülerparlamentarierin aufzutreten habe. Diana ist sich ihres Vertretungsauftrags zwar bewusst, gleichwohl orientiert sie sich aber grundsätzlich an ihrem Interesse an der Arbeit in den schülervertretenden Gremien und ihrer Offenheit für neue Themen und Handlungsfelder, wie später am Thema des Schülerstreiks zu sehen sein wird (vgl. Abschnitt 4.3.2).

Selbstverständnis als Schülerparlamentarierin

Diana wurde ins Schülerparlament als Vertreterin ihrer Internatsfamilie entsandt und reflektiert nun ihre Tätigkeit von Beginn an bis hin zum Interviewzeitpunkt. Wir erfahren, dass sie in diesem Zeitraum...

[...] dann eigentlich eben jetzt ein ganzes Jahr Familienparlamentarierin war aber auch viel an zusätzlichen Dingen teilgenommen hab. Zum Beispiel war dann (.) gab es eine Exkursion, sich mit anderen Internaten zu treffen, sich über die Parlamente auszutauschen, wo ich dann vermehrt mitgemacht habe, oder auch mal Schultreffen zu organisieren und (.) ja größere Projekt zu organisieren habe, ich dann mitgeholfen und so eigentlich tieferer reingekommen bin. # 00:07:07-3 #

Das Erwähnen der mannigfaltigen Tätigkeitsfelder, auf denen sie im vergangenen Jahr mitwirkte, macht erneut Dianas Anspruch an sich selbst deutlich. Die Aktivität selbst rückt in den Fokus und die Breite ihres Engagements spielt dabei eine entscheidende Rolle, wie über die aufgelisteten Beispiele hinaus auch die Ausdrücke *viel an zusätzlichen Dingen teilgenommen* und *vermehrt mitgemacht* erahnen lassen. Dabei lässt Diana nicht ihre Person, ihre Expertise und ihren Status hervortreten, sondern eine aktive Teilhabe am Meinungs- bzw. Erfahrungsaustausch, an Organisation und Umsetzung, wie sich in den verwendeten Verben glaubhaft dokumentiert.

In Dianas Vorstellung vom idealtypischen Schülerparlamentarier, nach der sie vom Interviewer gefragt wird, findet sich jedoch die Vielfalt ihrer Tätigkeiten nicht wieder. So

lässt sich nicht nachvollziehen, dass sie beispielsweise eine Person bevorzugen würde, die Interesse an der Parlamentsarbeit zeigt, in der Schulgemeinde sehr präsent ist und an vielen Aktionen des Schülerparlaments mitwirkt. Aus ihrer Sicht wäre eher von Vorteil, jemanden im Parlament zu haben, ...

[...] den man wirklich ernst nehmen kann, ehm (.) wo man weiß, dass derjenige seriösen Auftritt einfach hat (.) ehm (.) weil ich denke einfach, das ist viel viel mehr Türen auch öffnet für das Parlament, wenn man wirklich jemanden hat, (?den man als erste) Person wirklich wahrnimmt. # 00:15:29-8 #

Diana lässt in ihrer Beschreibung persönliche Eigenschaften hervortreten, die in der Außenwirkung bestimmten Erwartungen gerecht werden könnten, indem man als Schülerparlamentarier *seriös*, oder sogar taktisch klug zugunsten des Gremiums vorgehe. Ohne dass klar wird, ob sie diesem generalisierten Anspruch (*man*) selbst gerecht wird und ob sie das überhaupt anstrebt, lässt sich aber feststellen, dass diese Einsicht zu der Position des Schülers Milian scharf kontrastiert, der sich von der *Kultiviertheit* distinktiv abgrenzt (vgl. 4.3.4).

Im Hinblick auf die Milieuspezifika der Fallschule zeigt sich hier, dass ein bestimmtes Auftreten dem Schülerparlament Vorteile verschaffen kann, wenn es darum geht, Interessen innerhalb der Entscheidungsstrukturen der Fallschule durchzusetzen. Mit Dianas impliziter Annahme, dass für das Schülerparlament zunächst nicht alle Türen offen stehen, geht der Gedanke einher, dass es wünschenswert wäre, *viel viel mehr Türen* offen zu halten. Dies lässt erahnen, dass für den Erfolg des Schülerparlaments informelle Kommunikationswege von Bedeutung sind, die parallel zu den formalen Entscheidungsprozessen in den Gremien der Fallschule fungieren. Solange diese bestehen und für nötige Bonuspunkte sorgen können, werden die Schüler aus ihrer Mitte solche Vertreter generieren, die sich vorrangig um die Außenwirkung des Schülerparlaments (und ihre eigene) kümmern, wie es etwa im Fall des Schülers Lukas ersichtlich wird (vgl. Abschnitt 4.2.1).

Passungsverhältnisse und Selbstidentifikation

Diana schildert an mehreren Stellen des Interviews, dass sich die Schülerparlamentarier *eben für die Schüler eingesetzt haben* und begründet dies z.B. mit dem Argument *Weil wir natürlich auch die Meinung der Schüler vertreten müssen*. Im Pronomen *wir* dokumentiert sich ihre Selbstidentifizierung mit dem Schülerparlament, während dessen

Mitglieder symbolisch aus der Schülerschaft herausgenommen werden. So macht Diana darauf aufmerksam, dass der Vertretungsauftrag gegenüber der breiten Schülerschaft klar definiert ist und auch in Konfliktfällen besteht. Hierdurch erlangt das Schülerparlament die Funktion eines Mediators zwischen unterschiedlichen Positionen, die auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln sind:

[...] wenn die Schüler auch mit irgendwas nicht einverstanden sind, dass wir als Parlament darüber auch diskutieren und eben überlegen, wie können wir das an die Lehrer ran tragen oder eben an diese Person, die es in diesem Fall angeht.
00:42:14-3

Diana kommuniziert die Problemverarbeitung als einen offenen Prozess im Schülerparlament, sodass keine Lösung automatisch an der Hand liegt (z.B. durch den Auftrag, die Schüler oder die Internatsfamilien zu vertreten), sondern dass diese im Rahmen einer Diskussion und Abwägung von Fall zu Fall erst gesucht werden muss. Diana zeigt sich dabei sehr kompromissbereit, denn es ginge vor allem darum, *dass man natürlich irgendwie auch immer (2) so goldene Mitte finden muss*. Dies belegt sie mit einem Beispiel, in dem die Meinungen von Lehrkräften und Schülern sich konträr gegenüber stehen, sodass wenn...

[...] ein Verhalten von Schülern, was so nicht hierher passt, wo wir auch sagen, wie können wir als Parlament an die Schüler ran treten, da versuchen eine Lösung zu finden. # 00:41:09-3 #

Interessanterweise soll das Schülerparlament ebenfalls als Berufungsinstanz für die Lehrkräfte zum Einsatz kommen, was auf eine hohe Anerkennung des Schülerparlaments vonseiten dieser Personengruppe hinweisen würde. Ob dieses Beispiel ein hypothetisches ist oder ob es eine reale Grundlage hat, kann anhand des Interviews nicht beurteilt werden. Jedenfalls gehöre es laut Diana zu den Aufgaben des Schülerparlaments, sich mit den Anliegen und Problemen der Schüler zu befassen und die eigene Tätigkeit transparent darzustellen. Doch auch die Schüler selbst müssen die Initiative ergreifen und tätig werden:

[...] wir als Parlament können nicht immer auf alle zugehen, das ist einfach auch Aufgabe der Schüler auf uns selber zuzukommen, da wir so einfach auch normale Schüler sehr sehr viel zu tun haben in der Schule noch neben her. # 00:51:53-8 #

Indem sich Diana gleichsam zurück in die Rolle einer ‚normalen Schülerin‘ begibt, die den üblichen Zwängen und Pflichten der Fallschule unterliegt, markiert sie zugleich die

Grenze ihrer Selbstidentifikation mit dem Schülerparlament. Das, was eigentlich Schule und damit auch die Fallschule ausmacht, nämlich der Unterricht, ist für sie nach wie vor das Entscheidende. Sie macht deutlich, dass das Schülerparlament nicht alleine durch die Initiative der Parlamentarier aufrechterhalten werden kann und appelliert ganz klar an alle Schüler, sich zu engagieren.

Zusammenfassung

– ich war da so gesehen die einzige, die sich dafür interessiert hat –

Den Vorerfahrungen misst Diana keinen besonderen Stellenwert bei. Sie versteht sich selbst als ein Beispiel dessen, dass die Fallschule vielfältig, individuell ausgerichtet und politisch bildend ist. Ihre Mitgliedschaft im Schülerparlament stellt sie als eine logische Konsequenz aus ihrem Interesse an Politik, das bereits im Elternhaus in Form von kritisch-politischem Engagement, der Anerkennung der Meinungspluralität und der freien Meinungsäußerung kultiviert wurde.

Diana entdeckt bereits im Vorfeld des Schülerparlaments einen freien Entscheidungsraum und nutzt ihn unter den gegebenen Bedingungen dazu, ihre Bedürfnisse und Wünsche zur Geltung zu bringen, indem sie nach Abwägung der Umstände und ihrer Möglichkeiten die Entscheidung trifft, ins Schülerparlament einzutreten. Dieser Prozess ist zeit- und raumübergreifend, denn er hat mit Dianas Mitgliedschaft im Schülerparlament der Fallschule weder angefangen, noch hat er darin seinen Höhepunkt erreicht.

Aus ihrem politisch geprägten Interesse zeichnet sie eine Entwicklungslinie, die sowohl familiäre, als auch bildungsbiographische und gesellschaftliche Merkmale trägt. Das Schülerparlament fungiert für sie als einer der Meilensteine auf ihrem Bildungsweg, der bereits lange in der Vergangenheit angebahnt wurde und ihr als eine Ermöglichungsstruktur kontinuierlich neue Betätigungsfelder eröffnet, in die sie sich einbringen und entfalten kann. Ausgehend vom Engagement in ihrem Elternhaus gelangt sie über ihre ehemalige Tätigkeit als Schulsprecherin, über ihre Aktivitäten als Schülerparlamentarierin und ihre Teilnahme an relevanten Wahlfächern an der Fallschule zu der Erwähnung einer nicht realisierten aber durchaus vorstellbaren Option, sich in einer politischen Partei zu engagieren.

So präsentiert sie sich als eine sehr engagierte Schülerin, die breite Möglichkeiten für sich nutzt, um Stück für Stück Erfahrungen auf einem facettenreichen Bildungsweg zu

sammeln. Als zentrale Merkmale ihres Orientierungsrahmens erscheinen eine hohe Handlungsbereitschaft, Kontinuität und Vielfalt im Hinblick auf ihre eigenen Interessen. Darüber hinaus sind freie Meinungsäußerung und weitgehende Selbstbestimmung als Dianas Grundbedürfnisse zu erkennen, die sie in schulbezogenen, aber auch über die Schule hinausgehenden Handlungsfeldern zur Geltung bringt.

Im Hinblick auf die Passungsverhältnisse der verschiedenen Akteure zeigt sich etwa, dass das Schülerparlament als Bindeglied und Autoritätsinstanz beispielsweise zwischen den Schülern und Lehrkräften fungieren kann. Ein unparteiischer Zugang und konstruktive Lösungen, die für alle akzeptabel sind, scheinen Dianas Erwartung an das Schülerparlament zu entsprechen. Nicht alleine die Parlamentarier seien aber fürs Gelingen in diesem Gremium zuständig, sondern auch die Schülerschaft, deren Aufgabe es sei, sich mit ihren Anliegen aktiv an das Parlament zu wenden. Das Schülerparlament stellt aus Dianas Sicht eine Nebentätigkeit zum Unterricht dar, der Hauptanliegen der Schüler und damit auch der Parlamentarier ist.

4.2.3 Daniel

Es wurde bereits ersichtlich, dass dieser Junge aufgrund einer Entscheidung seiner Eltern an die Fallschule kam. Als Anlass für seinen Schulwechsel bezeichnete er eine krisenhafte Situation zuhause und schwerwiegende Ereignisse an seiner alten Schule. Obwohl er den Wechsel auf die Fallschule nicht anstrebte, präsentiert er sich im Interview als ein Schüler, der anpassungsfähig ist und mit problematischen Lebenslagen auf seine Art und Weise umgehen kann. Nach dem Wechsel auf die Fallschule, stellte sich Daniel – wie dort allgemein üblich – seinen Stundenplan zusammen und nahm verschiedene Angebote, darunter auch das Schülerparlament, in Anspruch.

Im Folgenden wird von besonderem Interesse sein, wie sich seine Entsendung in dieses Gremium gestaltete und welches Selbstverständnis er aufgrund seiner Erfahrungen als Schülerparlamentarier entwickelte.

Karikierte Wahl ins Schülerparlament

Ähnlich wie in den Gesprächen mit den anderen hier dargestellten Schülerparlamentariern fokussierte der Interviewer das Schülerparlament und fragte Daniel nach seinem Weg in dieses Gremium, dem er zum Zeitpunkt des Interviews seit zwei Jahren angehörte. Dem Interviewprotokoll kann entnommen werden, dass er sich nach anfänglicher Nervosität merklich entspannte, als er auf die Frage nach seiner Wahl folgendermaßen einging:

(2) Ganz seltsam, ich hab (2) sozusagen das war (2) das erste Mal [...], also da hatte ich eigentlich keine Ahnung, was das Schülerparlament ist (2), das also, da wurde das sozusagen geächtet [...] dahinzugehen, ich fand es aber ganz witzig, weil ich sagte ah, da werde ich Präsident und alles, dann habe ich mir einfach den Spaß daraus gemacht und hab dann sozusagen mal versucht, meine Wahl zu manipulieren ((lacht)), obwohl gar kein anderer Kandidat wirklich da war. Und dann ((lacht)) habe ich also, wurde ich gewählt und (2) tja, dann fand ich das nach einem Jahr Schülerparlament schon ganz witzig und bin dieses Jahr gleich nochmal hin [...] # 00:08:14-1 #

In seiner Schilderung antwortet Daniel parallel auf zwei Ebenen. Im Hintergrund wird das Prozedere der Entsendung ins Schülerparlament erörtert, das in seiner Internatsfamilie formal verfolgt wurde. So erfahren wir, dass er der einzige Kandidat war, der als Familienvertreter zwei Jahre hintereinander gewählt wurde. Die zweite Ebene, auf die

im Folgenden näher einzugehen sein wird, betrifft Daniels Umgang mit der Situation in seiner Internatsfamilie und seine Einstellung zum Schülerparlament, so wie sie in seinem Agieren als Wahlkandidat ihren Ausdruck findet.

Daniels einleitende Worte *ganz seltsam* drücken aus, dass seine Entsendung für ihn selbst nicht ganz nachvollziehbar erscheint; möglicherweise hält er sie sogar für überraschend oder gar befremdlich. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass er keine konkrete Vorstellung davon hatte, womit sich das Gremium befasst, welche Handlungsabläufe ihm zu Grunde liegen, und demzufolge auch nicht davon, welche Rolle er als potentieller Parlamentarier in dieser Struktur einnehmen könnte. Gleichzeitig zeigt sich Daniel nicht im Geringsten bemüht, diesen Nachteil auszugleichen oder durch andere persönliche Vorteile zu kompensieren. Er lässt im Gegenteil seine Ahnungslosigkeit in zugespitzter Form zu Tage treten (*keine Ahnung, was das Schülerparlament ist*) und entwickelt anschließend in scherzhaftem Ton hypothetische Situationen, die seine ja ohnehin nicht vorhandenen Ansprüche, Parlamentarier bzw. Parlamentspräsident zu werden, als unrealistisch bzw. scherzhaft hervortreten lassen.

In Anbetracht der bisherigen Rekonstruktion von Daniels Orientierungsrahmen, die auf eine eher passive Persönlichkeit schließen lässt, erscheint es überraschend, dass er im Wahlverfahren die Initiative übernimmt. So bezieht er auch andere Mitglieder seiner Internatsfamilie aktiv ein, wie er angibt und verwendet das Wort *manipulieren*, das wegen seiner Brisanz klar als Fokussierungsmetapher anzusehen ist. Es weist nämlich auf eine Handlung hin, die exakt gegen die Grundidee einer Wahl ausgerichtet ist, indem partikuläre Interessen auf Kosten der Mehrheit in nicht zulässiger Weise durchzusetzen versucht werden. Er gibt offen zu, die Wahl zu seinen Gunsten beeinflussen zu haben, obwohl dies gar nicht nötig war, weil es keinen ernst zu nehmenden Gegenkandidaten gab, wodurch er das Prozedere quasi doppelt abwertet. An anderer Stelle des Interviews konkretisiert er, die Mitglieder seiner Internatsfamilie mit zwanzig Cent bestochen zu haben. Alleine die vernachlässigbare Höhe dieses Betrags lässt erahnen, dass die geschilderte Situation als ein Rollenspiel zu verstehen ist, in dem sich die Hauptakteure durch die karikierte Inszenierung einer Bestechungssituation gegenseitig amüsieren.

Das Vorgehen, durch das Daniel sowohl die Absurdität der Wahl an sich sowie seiner eigenen Handlung im Rahmen des Entsendeverfahrens ins Schülerparlament hervortreten lässt, wird weiter durch seine starke Aussage konturiert, dass es in seiner Familie *geächtet* war, ins Schülerparlament einzutreten. Daniels Motivation für seine Mitglied-

schaft in diesem Gremium, einen *Spaß* für sich daraus zu machen, lässt auf seine zentrale Einstellung zum Schülerparlament schließen, die sowohl seiner persönlichen als auch der kollektiven Orientierung seiner damaligen Internatsfamilie entspricht. So bringt er seine innere Missachtung des Schülerparlaments, das er offenbar als reine Farce betrachtet, zum Ausdruck.

Fragt man sich, ob jenseits des geschilderten Ablaufs vielleicht auch andere Einflussfaktoren und Auswahlkriterien eine Rolle gespielt haben könnten, stößt man in Daniels Äußerungen zunächst auf das Desinteresse der Schülerschaft außerhalb und innerhalb des Schülerparlaments. Beispielsweise räumt er ein, dass seine zwei Gegenkandidaten auf seinen Bestechungsversuch ablehnend reagiert haben und ergänzt: *aber die wollten nicht wirklich [...] man muss eigentlich immer drei haben*. So werden das Desinteresse und die formale Inszenierung des Wahlaktes erneut zu einer Milieuspezifik erhoben, die das allgemeine Verständnis und die aktive Einbeziehung mehrerer Personen in seiner Familie voraussetzt.

Die weiteren Kriterien, die man über die Bereitschaft hinaus, Parlamentarier zu werden, als Wahlkandidat erfüllen sollte, führt Daniel eher beiläufig an. Auf Nachfrage des Interviewers erwähnt er durch seine Anmerkung *ich war irgendwie immer pünktlich am Anfang im Unterricht und so* zumindest einen Aspekt, an dem sich seine Eignung als Kandidat erwies. Im Kontext seiner Antworten scheint jedoch die Pünktlichkeit für den Wahlakt in seiner Familie wenig relevant gewesen zu sein. Dies ist als ein weiterer Hinweis auf die ablehnende Haltung gegenüber dem *geächteten* Schülerparlament in Daniels Internatsfamilie zu verstehen. Die Parlamentarier wären entsprechend als ‚Streber‘ anzusehen, die alles das machen, was Lehrer in der Regel gut finden, beispielsweise pünktlich zum Unterricht erscheinen.

Das Fehlen jeglicher Erwartungen an Daniel als Vertreter seiner Internatsfamilie im Schülerparlament lässt sich ebenfalls in der Schilderung seiner erneuten Wahl in dieses Gremium finden:

[...] und ich habe gesagt ja ich war sowieso schon letztes Jahr im Parlament, fand es ganz witzig und ich würde mich sogar nochmal aufstellen lassen, und da ich schon mal war und so, haben die einfach, haben die mich einfach gewählt. Da war ich halt- war ich schon froh, weil ich schon Erfahrung darin hab und so. # 00:16:26-6 #

Dass sich Daniel für das Amt überhaupt interessierte, kommuniziert er als eine überraschende Information (*würde mich sogar...*). Die zweimal erwähnte Erfahrung mit dem Schülerparlament lässt sich nicht überzeugend als Quell für seine Motivation oder als argumentative Grundlage für seine wiederholte Entsendung interpretieren. Vielmehr verweist er auf einen Aspekt, der seine Wiederwahl als einen formalen Bestätigungsakt erscheinen lässt, für den es keines tatsächlichen Auswahlverfahrens, keiner Diskussionen oder Klärungen bedurfte, wie sich im Ausdruck *einfach gewählt* dokumentiert. Dementsprechend bringt er zum Ausdruck, dass er *sowieso schon letztes Jahr im Parlament* war und *halt schon froh* gewesen sei, so als ob die erneute Wahl eine bloße Fortsetzung der amüsanten Momente und der eingespielten Abläufe für ihn darstellte.

Grenze der Schülerpartizipation

Mehreren Stellen des Interviews kann entnommen werden, dass Daniel das Schülerparlament vor allem als ein freizeitgebundenes Beschäftigungsangebot betrachtet. Sein grundlegendes Bedürfnis nach Spaß dokumentiert sich zum einen auf der Handlungsebene, indem er seine Wahl zum Schülerparlamentarier performativ als eine karikierte Korruptionsgeschichte schildert. Zum anderen wird dies auch auf argumentativer Ebene deutlich, wenn Daniel seine Erfahrung mit dem Schülerparlament auffallend oft mit unterhaltsamen Momenten unterlegt, indem er beispielsweise das Wort *witzig* während des Interviews zehnmal verwendet. Entsprechend antwortet er auch auf die Frage nach seinen Beweggründen, sich ins Schülerparlament wählen zu lassen:

Joa, ich fand es eigentlich ganz witzig die Vorstellung so, dass ich dann im Parlament hocke, weil ich habe oft irgendwie zum Beispiel in den Nachrichten sieht man immer so ein riesengroßes Gebäude oder so [...], aber ich fand es aber witzig, dass ich dann sozusagen, ich habe mir vorgestellt, da bin da sozusagen (2) verdammt wichtig im Parlament (lachend) und habe Vorteile, kann mitbestimmen also kann da richtig viel mitbestimmen auch was Probezeiten und so anbelangt (2) tja (3), also so viel kann ich zur eigentlich, also Probezeiten kann ich nicht mitbestimmen, aber eigentlich, eigentlich war es da schon ganz witzig. # 00:12:12-1 #

Daniels Zugang zum Schülerparlament wird hier als ein scherzhaftes Gedankenspiel abgehandelt, das sich vorwiegend auf die äußeren Merkmale eines Parlaments wie *ein riesengroßes Gebäude* beschränkt. Seinen Vergleich leitet er, wie weiter oben bereits an einem anderen Teil seiner Aussage festgestellt, von der offensichtlichen Analogie zwischen diesem Schülergremium auf der einen und einer staatlichen Institution auf der

anderen Seite ab. Daniel bringt erneut die Absenz jeglicher Erfahrung mit Organen der Schülervertretung und die Unwissenheit und Naivität zum Ausdruck. So wird die Ähnlichkeit der beiden Institutionen in ihr Gegenteil verkehrt, indem die anfänglichen Idealvorstellungen eines Neulings, der aus den weitgehenden Partizipationsmöglichkeiten des Schülerparlaments Macht und Renommee als einen persönlichen Gewinn ziehen möchte, durch die Praxis widerlegt wird. Rückblickend verweist er in sketchartiger Explikation auf diese Phänomene und grenzt sich von ihnen implizit ab.

In der Interpretation der Eingangssequenz wurde bereits auf semantischer Ebene festgestellt, dass die Schülermitbestimmung Grenzen hat (vgl. Abschnitt 4.1.3, S. 97f.). Nun macht Daniel im oberen Zitat auch explizit auf Bereiche aufmerksam, auf die er als Schülerparlamentarier keinen Einfluss nehmen kann und nennt als Beispiel die Probezeiten, die für neu angekommene oder verwarnte Schüler gelten. Durch diesen Hinweis auf diese funktionale Einschränkung seiner Mitbestimmung relativiert er seine unmittelbar davor erwähnte Annahme, dass er im Rahmen der weitgehenden Partizipation der Schülerparlamentarier an Entscheidungen der Fallschule *richtig viel mitbestimmen* kann. Die Grenzen der Schülermitbestimmung können ebenfalls Daniels Schilderung der Verabschiedung einer neuen Raucherregelung entnommen werden. Dieses Thema führt er beispielhaft als einen Gegenstand aus der Praxis des Schülerparlaments an. So berichtet er über eine *mindestens einen Monat* lange anhaltende Diskussion über dieses Thema, das mit dem Sammeln der Argumente, dem Verhandeln mit der Schulleitung und dem Verfassen des Briefes an den *Vertrauensausschuss* einher ging. Auf diesem Hintergrund überrascht seine Antwort auf die Nachfrage, wie die neue Regelung letztendlich umgesetzt wurde:

Die Umsetzung war (3) dass man- die Umsetzung ist meistens so, äh da kriegt das Parlament nicht viel mit, sondern nur die Konferenzparlamentarier also das machen dann die Lehrer jeden (Wochentag) in der Konferenz. # 00:48:56-8 #

Daniels Aussage, dass die Schülerparlamentarier über die weitere Verfolgung eines Themas in der Konferenz in der Regel nicht viel mitbekommen, lässt zwei Schlüsse zu. Auf der Ebene der formalen Entscheidungsprozesse der Fallschule schreibt Daniel dem Schülergremium die Rolle eines Bindeglieds zu, das höchstens als eine Vorstufe zur tatsächlichen Entscheidungsinstanz fungiert, denn die Entscheidung wird letztlich von den Lehrkräften in der Konferenz getroffen. Des Weiteren werden die Parlamentarier von ihm als diejenigen dargestellt, die von ihren Vertretern in dem übergeordneten

Gremium nicht ausreichend informiert werden, diese Rückkopplung aber auch überhaupt nicht anstreben. Beide Aspekte verweisen deutlich auf die eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten des Parlaments.

Gleichgültigkeit und Status Quo

Auf die Frage hin, ob Daniel bei der Wahl des Parlamentspräsidiums, die kurz vor den Interviews stattgefunden hatte, etwas besonders aufgefallen und in Erinnerung geblieben ist, kommt er erneut auf den entscheidenden Punkt zu sprechen:

(pfff) Joa, manchmal auch die Gleichgültigkeit, das es den Leuten einfach (.) manchmal auch die Leute, die im Parlament sind, dass=dass es- dass die nicht un- dass die nicht unbedingt auch nicht unbedingt da reingehen wollen, also es gibt viele Leute, die sich dann auch (2) nicht unbedingt dafür interessieren und die hocken da einfach nur und denen ihr Kopf hängt auf der Tischplatte fest. # 00:21:38-1 #

Die Gleichgültigkeit der anderen Schüler gegenüber dem Parlament, die in allen in dieser Studie vorgestellten Interviews ihren Ausdruck findet, erstreckt sich laut Daniel auch auf dessen Mitglieder selbst, und zwar nicht nur auf einige wenige, sondern *viele Leute*. Obwohl er sich hier als berichterstattender Beobachter präsentiert, macht er durch die verwendete Ironie deutlich, dass *einfach nur* im Schülerparlament zu *hocken*, seinen Ansprüchen nicht genügt. Allerdings stellt er seine eigene Person nicht ausdrücklich als einen positiven Vergleichshorizont zu dem festgestellten Desinteresse anderer Schüler dar, wie beispielsweise der Schüler Lukas (vgl. 4.2.1).

Das weitgehende Desinteresse der breiten Schülerschaft zeigt sich in Daniels Antwort auf die Frage, wie die neue Raucherregelung von der Schülerschaft angenommen wurde:

Äh also denen war das immer eigentlich total egal. Es wurden zwar die neuen Regeln immer in die Satzung und so geschrieben, und in die Hausordnung und alles, aber die meisten Leute lesen es sich nicht durch und hören nicht zu so und die machen einfach so weiter wie es- wie es ihnen ist weil- wie sie wollen weil die leben hier einfach recht bequem. # 00:49:31-8 #

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Umsetzung einer konkreten Regelung verweist Daniel hier auf das grundsätzliche Desinteresse der Schülerschaft als einer pathologischen Erscheinung, die nicht nur einmalig vorkommt, sondern als eine Milieuspezifik anzusehen ist (*immer eigentlich total egal*). Diese zieht in Daniels Darstellung die

vielschichtige Konsequenz nach sich, dass das Schülerparlament nicht nur in seiner Außenwahrnehmung mit der Gleichgültigkeit der Schülerschaft konfrontiert wird, sondern darüber hinaus aus desinteressierten Parlamentariern besteht, die *nicht unbedingt da reingehen wollen* und deren *Kopf auf der Tischplatte fest hängt*. Weiter macht Daniel deutlich, dass nicht nur das Gremium als solches, sondern auch dessen Beschlüsse und Regelungen von den Schülern missachtet werden. Dabei weist er darauf hin, dass er die Ursache dieser Respektlosigkeit nicht beispielsweise in Meinungsdivergenzen sieht, sondern in der wohl verbreiteten Bequemlichkeit der Schülerschaft.

Es stellt sich die Frage, wie sich Daniel als Schülerparlamentarier selbst sieht, welcher Vorstellung er folgt und wodurch er sich konkret von der beschriebenen Gleichgültigkeit abgrenzt. In seinem Bemühen, die Bedeutung des Schülerparlaments zum Ausdruck zu bringen, stellt er fest, dass die Schüler...

[...] so zufrieden [sind], wie es ist, und (2) dann brauchen sie auch nicht unbedingt ein Parlament. Also wenn (.) also das Parlament kümmert sich zwar darum, dass es so bleibt, wie es ist, dass die Leute sich so wohl fühlen, aber sagen wir mal wenn es das Parlament nicht mehr gäbe, dann würden alle hier kopfstehen und sagen, wir bräuchten eins. Weil ich glaube, das würde richtig auffallen, aber so fällt es einfach nicht auf. # 00:18:59-0 #

Ohne auf konkrete positive Gegenhorizonte hinzuweisen oder gar Lösungsstrategien zu entwickeln, grenzt sich hier Daniel von dem allgemeinen Desinteresse der durchaus passiven Schüler ab. Der mangelnden Außenwahrnehmung des Schülerparlaments stellt er argumentativ eine hypothetische Situation *wenn es das Parlament nicht mehr gäbe* gegenüber. Implizit weist er darauf hin, dass das Wohlfühl der Schülerschaft in ihrer paralysierenden Bequemlichkeit und dem Desinteresse gegenüber dem Schülerparlament resultiert. Es ist ein Paradoxon, dass Daniel ein fehlendes Wohlfühl als einen potentiellen Auslöser für die Handlungsaktivierung der Schülerschaft markiert. Seinem Gedankengang folgend hieße das, weiter gedacht, dass sich die Schüler umso wohler fühlen, je besser das Schülerparlament ist, und dass sie dann entsprechend weniger das Bedürfnis verspüren, sich zu engagieren. Dementsprechend sucht er in seinem Plädoyer für das Schülerparlament weder eine Alternative bei den Schülern noch im Schülerparlament. Vielmehr spricht er sich indirekt für die Erhaltung des Status Quo aus, indem er einerseits vom bestehenden Wohlfühl der Schülerschaft ausgeht und andererseits gedanklich durchspielt, in welchem Maße das Fehlen eines solchen Schülergremiums auffallen würde.

Das Schülerparlament als ein politisches Konstrukt

Daniels scherzhafter Vergleich des Schülerparlaments mit einem echten Parlament wirft die Frage auf, ob dieses Gremium von ihm zumindest in einigen Aspekten doch im politischen Kontext betrachtet wird. Hinweise hierauf finden sich an drei Stellen des Interviews, in denen er die Staatspolitik als Vergleichshorizont heranzieht. Einmal, wie oben bereits zitiert, in seiner Antwort auf die Frage nach seinen Beweggründen, sich *ins Schülerparlament wählen zu lassen*. Zum Zweiten, als Daniel seine Kriterien als Stimmberechtigter bei der Präsidentenwahl offenlegt und zum Dritten, als er nach einem *Beispiel der Demokratie* in Bezug auf die Fallschule sucht:

[...] ich mein, man kann das jetzt schon einigermaßen sehen, wir sagen mal, unser Parlament ist jetzt der Bundestag und der Bundestag hat dann noch je nach- oder wir sind jetzt die Partei der Grünen und die Grünen setzten fünf Leute jetzt in den Bundestag und im Bundestag können die dann mitentscheiden und dann kann im Bun-, lassen die sich dann noch weiter wähl-, also ne Quatsch, genau, die Grünen setzen jemand vom Bundestag, jemand in ein CU-Komitee oder so, ungefähr so und so sind unsere Konferenzparlamentarier auch. So (.) insgesamt das System hier wie das mit den Konferenzen abläuft. Dass man selbst, dass man sich zur Not zum ganz Großen wählen lassen kann. Wenn man die Unterstützung bekommt. # 01:14:03-2 #

Daniels Aufmerksamkeit gilt vorrangig einem institutionellen Vergleich, in dem er Analogien wie etwa *unser Parlament ist jetzt der Bundestag* oder *wir sind jetzt die Partei der Grünen* identifiziert. Mit dem gemeinschaftlichen Pronomen *wir* könnten an dieser Stelle die Schüler der Fallschule oder auch ihre Vertreter im Schülerparlament sowie in den Konferenzen gemeint sein, ebenfalls wird nicht klar, ob das entsprechende Gegenüber des Schülerparlaments der *Bundestag* oder die genannte *Partei* ist. So verliert Daniels Systemvergleich bereits zu Beginn seine Aussagekraft bzw. die innere Schlüssigkeit, wie sich anschließend auch in den häufigen Redeabbrüchen, Selbstkorrekturen und relativierenden Ausdrücken wie *oder so*, *ungefähr so* oder *also ne Quatsch, genau* zeigt. Seinen zentralen Gedanken, dass sich die beiden Institutionen in ihren Grundzügen ähneln, versucht er zum Schluss nochmals plausibel zu machen, indem er die jeweiligen Vergleichsmerkmale, also die *Konferenzparlamentarier* den Mitgliedern des *CU-Komitees* gleichsetzt.

Welche Parallelen findet Daniel in seinem Systemvergleich? Das Schülerparlament und die Konferenzen sieht er als partikulare Gremien des ganzheitlichen Entscheidungssys-

tems der Fallschule. Inhaltlich stützt er sich in seinem Vergleich auf das Delegations-system, das beiden Institutionen als eine ausschlaggebende Systemeigenschaft zu Grunde liegt und das er als eine Berechtigung zur Teilhabe an Entscheidungsprozessen im Sinne von *und im Bundestag können die dann mitentscheiden* realisiert. Dies impliziert seine Annahme, dass das Treffen von Entscheidungen der Zweck einer solchen Institution ist.

Durch die Schlussbemerkung *dass man sich zur Not zum ganz Großen wählen lassen kann* räumt Daniel auch für sich selbst die Möglichkeit ein, diesen Weg einzuschlagen, bzw. an der Fallschule eine solche Position zu erlangen. Die Ausdrucksweise *zum ganz Großen* evoziert das Bild einer körperlichen oder sonstigen Überlegenheit und könnte hier als Metapher für einen personengebundenen besonderen Einfluss, für Macht und Wichtigkeit interpretiert werden. Der leicht ironische Unterton ist im Ausdruck *zur Not* nicht zu überhören und weist darauf hin, dass Daniel diese Position nicht anstrebt. Verspottet werden somit übertriebene Eitelkeiten und Karriereansprüche, die man von diesen Ämtern ableiten könnte.

Durch den mehrdeutigen Hinweis *wenn man die Unterstützung bekommt* verweist Daniel auf einen unspezifischen internen Prozess, der durchaus vorstellbar bei der Erlaubnis und Befähigung zur Mitbestimmung ansetzen und bis zur Beförderung in die Schul- bzw. Gesellschaftselite gehen könnte. In Bezug auf das Schülerparlament bedeute dies, dass sich Daniel daran zu stören scheint, dass es Parlamentarier gibt, die das Schülerparlament zu ihrer eigenen Profilierung nutzen. Er realisiert, dass diese mit einem personenbezogenen Prestigeaufstieg verbundene Mitbestimmung auf unterschiedlichen Ebenen der beiden Systeme erfolgt und markiert diese Option als einen negativen Abgrenzungshorizont. Erneut ist an dieser Stelle auf Daniels Selbstdarstellung als ‚cooler‘ Schüler hinzuweisen, der sich durch seinem Bedürfnis, Spaß zu haben, von derartigen ‚Strebern‘ im Schülerparlament abgrenzt. Auf diesem Hintergrund erscheint auch die Vermutung naheliegend, dass dieses Gremium wegen der Ambitionen seiner Mitglieder (*sich [...] zum ganz Großen wählen lassen*) ebenfalls in Daniels Internatsfamilie als *geächtet* galt.

Weiter gibt er über Kriterien Auskunft, die für seine Abstimmung bei der Wahl der Präsidenten des Schülerparlaments ausschlaggebend waren. Dabei wird seine Vorstellung des idealtypischen Kandidaten deutlich:

[...] ich muss mir halt auch vorstellen, dass die Leute sozusagen die Meinung vom Parlament vertreten können und zur Not auch ihre eigene Meinung. Weil ich glaube, (3) zum Beispiel, wenn er jetzt von der Linken ist und dann macht er auf einmal (2) schlägt die Sachen von der CDU vor, obwohl die Linke insgesamt was anderes denkt, das meine ich nicht, also ich meine das Parlament soll ja das darstellen, was die Schüler wollen, und dann soll der Präsident in der Konferenz genau sagen, was die Schüler wollen. Nicht dass der, dann ist er grad ausgerechnet grad anderer Meinung und dann (.) stehen die anderen im Schatten, das wäre ja blöd. //mhm// # 00:23:19-3 #

Anhand des institutionellen Vergleichs stellt Daniel das Schülerparlament nun als ein Vertretungsorgan dar. Zur Veranschaulichung greift er auf ein Beispiel aus der Staatspolitik zurück und stellt so seine Vorstellung von einer wirksamen Schülervvertretung dem unberechenbaren selbstzentrierten Handeln als Parlamentarier gegenüber.

Den Bezug zum Schülerparlament stellt Daniel in Form eines an sich selbst gerichteten Appells *ich muss mir halt auch vorstellen* her. Die dargestellte Situation, dass sich einzelne Abgeordnete konträr zu den Werten und Einstellungen ihrer eigenen Partei verhalten, empfindet er als durchaus realistisch oder sogar gängig, was sich an der Verwendung des Präsens und nicht des Konjunktivs in den Ausdrücken *schlägt vor* und *denkt* festmachen lässt. Gleichzeitig wertet er sie implizit als willkürlich und überraschend, weil so etwas *auf einmal* passiere.

Daniels Vergleich zwischen dem Schülerparlament und einem Beispiel aus der Staatspolitik spiegelt drei zentrale Annahmen wider, welche für ihn das Verhältnis zwischen dem Schülerparlament und der Politik konturieren. So gibt es etwa in beiden Fällen einen Vertretungsauftrag, sodass der Standpunkt der Basis der persönlichen Meinung des Vertreters übergeordnet ist. Weiter wird eine Partei mit bestimmten Ansichten verbunden, die ihr quasi als geistiges Eigentum, beispielsweise *die Sachen von der CDU* vorbehalten sind. Schließlich kommuniziert Daniel beide genannten Institutionen, Partei und Schülerparlament, als homogene Körperschaften, die im Idealfall einer Meinung sind, aber zumindest nach außen durch ihre Vertreter mit einer gemeinsamen Sprache zu sprechen haben.

Im Hinblick auf das Schülerparlament weist Daniels Aussage auf das Prozedere hin, wie die Parlamentarier zu einem gemeinsamen Standpunkt gelangen, der in weiteren übergeordneten Gremien, etwa der *Konferenz*, zu *vertreten* ist. Bereits der Ausdruck *Meinung vom Parlament* impliziert die Annahme, dass diese Stellungnahme argumen-

tativ zu verteidigen und unter Umständen auch zu revidieren ist. Dementsprechend erfordert das Amt des Präsidenten des Schülerparlaments bestimmte Fähigkeiten, um dem Amt gerecht zu werden, sodass der Präsident also *vertreten können* muss. Auf dieses Können bezieht sich offensichtlich auch Daniels Aussage, dass die Präsidenten *auch ihre eigene Meinung* äußern dürften und zwar in einem spezifischen *Notfall*, nämlich wenn eine verbindliche Ansicht des Schülerparlaments gefragt ist und es im Interesse des Parlaments wäre, Stellung zu beziehen, aber keine ‚offizielle‘ Stellungnahme vorliegt.

Zusammenfassung

– *ich fand es eigentlich ganz witzig, dass ich dann im Parlament hocke* –

Für Daniel selbst sowie für seine Internatsfamilie gilt zunächst ein weitgehendes Desinteresse gegenüber dem Schülerparlament als gemeinsame Orientierung. Die Wahl in dieses Gremium karikiert er performativ und präsentiert sich selbst als ‚Antiheld‘, als ‚cooler Nicht-Parlamentarier im Parlament‘ präsentiert.

Die für ihn neuen Handlungsräume im Schülerparlament stellt er durch Distanzierung und Ironie auf den Prüfstand, was sich in der Manipulation seiner ersten Wahl in dieses Gremium exemplarisch dokumentiert. An unterschiedlichen Stellen drückt Daniel zudem aus, dass er das Schülerparlament vor allem als eine Freizeitbeschäftigung betrachtet. Auffallend oft unterlegt er auf argumentativer Ebene seine Erfahrung mit dem Schülerparlament mit unterhaltsamen Aspekten. Seine Ausführungen liefern einen klaren Hinweis darauf, dass der Spaßfaktor für ihn von vornherein an erster Stelle stand. Daniels Wiederwahl als Schülerparlamentarier nach einem Jahr legt die Schlussfolgerung nahe, dass er sich in diesem Anspruch durch die erfahrene Praxis bestätigt fühlt. Das Schülerparlament erlangt somit die Funktion einer Ermöglichungsstruktur, die Daniel über mehrere Jahre hinweg neue Gestaltungsräume eröffnet und die er für sich als Beschäftigungs- und Unterhaltungsgelegenheit performativ nutzt.

Zwar nähert er sich auf diese Art und Weise dem Schülerparlament offensichtlich an, gleichzeitig aber wird er dadurch an seiner Identifikation mit diesem Organ und letztendlich auch mit der Fallschule gehindert. So scheint Daniels Einstellung zum Schülerparlament von einer grundlegenden Distanz gegenüber Abläufen und Institutionen geprägt zu sein.

Seine Selbstdarstellung als sich gut amüsierender Schüler, dessen Humor auf stilisierter Ahnungslosigkeit und Naivität basiert, bewahrt er im Interview nachhaltig. So schlüpft Daniel in die Rolle eines Außenseiters und Antihelden, der eher durch Zufall und aufgrund mangelnden Interesses der anderen Schüler zum Parlamentarier der Fallschule geworden ist. Seine Selbstironie stützt er auf die Diskrepanz zwischen seiner ursprünglichen Vorstellung und der vorgefundenen Praxis, die ihm immer wieder neue, wenn auch nicht ernsthaft zu nehmende Enttäuschungen bereitet.

Die Gleichgültigkeit stellt Daniel sowohl bei der breiten Schülerschaft, als auch innerhalb des Schülerparlaments fest und grenzt sich von diesem Phänomen implizit ab. Weil diese Situation den Anschein erweckt, dass es keines Schülerparlaments bedürfe, nimmt er das Schülerparlament praktisch in Schutz, indem er Status Quo als einen wünschenswerten, positiven Zustand darstellt. Flankierend macht er auf Bereiche aufmerksam, auf die er als Schülerparlamentarier keinen Einfluss hat und zeigt dadurch die Grenzen der Schülermitbestimmung auf.

Obwohl Daniels Vergleiche argumentativ nicht immer plausibel sind, versucht er an mehreren Stellen des Interviews, Parallelen zwischen dem Schülerparlament und staatspolitischen Institutionen aufzuzeigen, um die politische Dimension des Schülerparlaments zu verdeutlichen. Anhand seiner Verweise auf Parallelen zwischen dem Schülerparlament und der Staatspolitik sowie auf die möglichen Machtambitionen anderer Schülerparlamentarier, gelangt Daniel zu dem Schluss, dass das Schülerparlament ein Abbild der politischen Institutionen sein sollte und es durchaus strukturelle Ähnlichkeiten zwischen beiden Einrichtungen gibt.

4.2.4 Milian

Bereits in der Interpretation der Eingangssequenz des Interviews mit Milian wurde deutlich, dass sich seine Identifikation mit der Fallschule unter anderem daran festmacht, dass er in verschiedenen Gremien tätig ist. Sein Selbstverständnis als Schülerparlamentarier beruht darauf, aktiv zu werden und in dem polarisierten Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern eine prägende Rolle zu spielen. So beschreibt er die Diskussions- und Entscheidungsprozesse der Fallschule als eine charakteristische Streitkultur, die für ihn eine abhärtende Erfahrung darstellt. Das Schülerparlament dient ihm vorrangig als Bühne, um seine Meinung und möglicherweise auch die zu vermutenden Ansichten der Schülerschaft gegenüber den Lehrkräften zu vertreten.

Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden Milians Weg ins Schülerparlament sowie seinen Handlungen als Schülerparlamentarier und Parlamentspräsident interpretativ nachzugehen. Diese Vorgehensweise verspricht weitere Schlüsse auf seine zentralen Orientierungen und Erkenntnisse hinsichtlich der milieuspezifischen Passungsverhältnisse zwischen Schülern und Lehrern.

Hinfällige Vorerfahrung

Auf die Frage, *ob Milian bereits früher Erfahrungen mit ähnlichen Tätigkeiten gemacht hat*, die für seine Tätigkeit als Schülerparlamentarier relevant sind, antwortete er, dass er *Schulsprecher* an einer seiner vorherigen Schulen war. Gleichzeitig merkt er an, dass er diese Erfahrung höchstens als eine *Startzone* für sein jetziges Engagement betrachtet.

Seine weitere Aussage weist sowohl auf inhaltlicher als auch semantischer Ebene deutlich darauf hin, dass er sich trotz seiner exponierten Funktion als Schulsprecher mit der Praxis der damaligen Schülermitverwaltung nicht identifizierte:

Also man konnte auch einfach nichts machen, es gab keine Satzung, es gab (.) weder da irgendeine Schulordnung, das war alles sehr schwammig, sehr vom Schulleiter abhängig, was man jetzt macht was man nicht macht, kriegt man dafür die Erlaubnis. [...] Also so richtige Rechte für ein Schülerparlament oder in der Schülermitverwaltung gab es da nicht, insofern ist es eigentlich was Hinfälliges. # 00:29:02-4 #

Diese Äußerung lässt erahnen, dass Milian seine Tätigkeit als Schulsprecher an seiner damaligen Schule mit gewissem Desinteresse und Minimalaufwand ausübte, indem er

sein passives Auftreten vor der Schulöffentlichkeit gleichzeitig als Form und Inhalt seines Amtes präsentiert. Rückblickend beginnt Milian zunächst mit den negativen Aspekten der milieuspezifischen Bedingungen, indem er die Hindernisse aufzählt, die einer wirksamen Schülermitverwaltung im Wege standen. Gleichzeitig bringt er durch seine Kritik zum Ausdruck, welche Kriterien er für die Tätigkeit der Schülervertreter für relevant hält. Ausschlaggebend sind für ihn klare Strukturen, in denen der Schülermitverwaltung *richtige Rechte* eingeräumt werden, die in einer *Satzung* oder in der *Schulordnung* verankert sind und somit unabhängig vom Wohlwollen der Schulleitung vertreten bzw. umgesetzt werden können. Diese Bedingungen waren an der vorherigen Schule nicht gegeben, weshalb Milian seine in der Vergangenheit in der Schülermitverwaltung gemachten Erfahrungen für sein jetziges Engagement als irrelevant erachtet.

Aus seinen bisherigen Ausführungen geht nicht hervor, ob die damalige Schülermitverwaltung oder er selbst versuchte, Ansätze zu finden, um die geschilderten Missstände zu beseitigen. Vielmehr verweist er durch seine eindeutigen Aussagen über die nicht vorhandenen Rechte und Regelungen auf die Ohnmacht der Schülermitverwaltung. Derart distanziert er sich komplett sowohl von der damaligen Schulleitung als auch von der Praxis eben jenes Gremiums, das er als Schulsprecher repräsentierte.

Dies wirft die Frage auf, warum Milian Teil der für ihn negativ konnotierten Tätigkeit der Schülermitverwaltung wurde, indem er das Amt des Schulsprechers übernahm und nicht sein Interesse daran verlor, wie es unter ähnlichen Bedingungen beispielsweise bei Lukas der Fall war (vgl. 4.2.1). Hier bietet sich als einziger Anhaltspunkt Milians bereits erwähnte Beschreibung der Schülermitverwaltung an, die er ähnlich an unterschiedlichen Stellen des Interviews wiederholt: Gegenüber *ein bisschen repräsentativ* zu sein sowie sich ab und zu mal ohne große Mühe *etwas anzuhören*, war er offensichtlich nicht abgeneigt.

Ein Ereignis stellt jedoch für Milian eine Ausnahme von der Einflusslosigkeit der Schülermitverwaltung an der vorherigen Schule dar:

[...] ja wir haben einmal eine Demonstration angeleitet, weil die Bäume gefällt werden sollten um unsere Schule rum und haben uns dann an die Bäume gekettet aber ansonsten haben wir nicht viel gemacht. # 00:29:02-4 #

Dass dieses Ereignis für Milian aus der damaligen Praxis heraussticht, lässt sich semantisch daran festmachen, dass er hier von der bisherigen *man*-Konstruktion zum Perso-

nalpronomen *wir* übergeht. Die Handlung der Schülermitverwaltung wird in diesem Beispiel allerdings auf eine Reaktion auf ein bestimmtes Vorhaben bzw. auf ein Geschehen in der unmittelbaren Umgebung der Schule eingeschränkt.

Milian deutet zwar an, dass die Mitschüler grundsätzlich motiviert waren, an der *Demonstration* teilzunehmen, es bleibt jedoch offen, ob diese Veranstaltung beispielsweise durch den Zorn der Schüler angetrieben war, weil sie in den Entscheidungsprozess nicht von vornherein einbezogen wurden oder ob etwa lediglich der Spaß an einer derartigen Aktion im Vordergrund stand. Für Milian scheint allein schon das Happening der Schüler, sich an die Bäume zu ketten, beachtenswert zu sein, unabhängig davon, welche Idee dahinter steht. Dementsprechend wird der Zweck dieser Handlung, beispielsweise die Rettung der zu fällenden Bäume oder das Erzwingen eines Dialogs zwischen den Schülern und den Verantwortlichen, nicht erwähnt bzw. in den Hintergrund verschoben. Folglich kommt Milian auch nicht zu einem Schluss wie ‚und dadurch konnten wir diese Bäume retten‘ oder ‚unsere Demonstration hat das Ziel leider verfehlt‘. Stattdessen bestätigt er abschließend erneut sein verheerendes Urteil über das Schülergremium mit den Worten *ansonsten haben wir nicht viel gemacht*. Zusammenfassend ist für ihn die Schülermitverwaltung durch zwei wesentliche Merkmale gekennzeichnet, nämlich zum einen die bereits zuvor beklagten unzulänglichen Bedingungen der Schülermitverwaltung an seiner damaligen Schule und zum anderen die mangelnde Motivation und eingeschränkte Handlungsbereitschaft seiner eigenen Person und all derjenigen, die er im Personalpronomen *wir* einschließt.

Milians weiteren Aussagen kann entnommen werden, dass er nach seinem Wechsel auf die Fallschule, ähnlich wie alle in dieser Studie vorgestellten Schülerparlamentarier, sein Handlungspotential weitgehend ausschöpfen konnte. Dies bestätigt er explizit beispielsweise im Vergleich seiner Tätigkeiten als Schulsprecher an der vorherigen Schule mit denen als Schülerparlamentarier bzw. Parlamentspräsident in der Gegenwart:

[...] die Rechte kannst du einfordern, ähm (4) und (2) insofern ist es natürlich auch ein (2) viel freieres Arbeiten und arbeiten können, an der Schule am Berg.
00:29:40-8

Im Gegensatz zu Lukas, der seine Erfahrungen mit der Schülermitverwaltung distinktiv auf die Schulart projizierte, bezieht sich Milian strikt auf die Handlungsoptionen, die sich für ihn in der Fallschule plötzlich im *viel freieren Arbeiten* konkretisieren. Durch den in dieser Aussage verwendeten Komparativ räumt er implizit ein, dass die Bedin-

gungen für die Schülermitverwaltung an seiner vorherigen Schule vermutlich nicht ganz so aussichtslos waren, wie er sie zunächst präsentiert hat. Der Unterschied zwischen den beiden Schulen bestehe jedoch in der Einforderbarkeit der Wünsche. Allerdings geht Milian offensichtlich davon aus, dass auch in der Fallschule nicht alle Rechte umfassend etabliert sind, sondern dass man sie als Schülerparlamentarier explizit *einfordern kann* bzw. muss. Dies bestätigt sich an mehreren Stellen des Interviews, an denen Milian im Zusammenhang mit verschiedenen Angelegenheiten an die zu erkämpfenden Rechte der Schüler und des Schülerparlaments erinnert.

Eine solche Konstellation verspricht weitere spannende Momente im Hinblick auf die Praxis der Schülerparlamentarier sowie interessante Passungsverhältnisse zwischen den einzelnen Schulakteuren mit sich zu bringen, die in den Handlungen der einzelnen Beteiligten sowie in den gemeinschaftlichen Entscheidungsfindungen an der Fallschule ihren Ausdruck finden. Von daher ist im Weiteren Milians Weg ins Schülerparlament sowie sein Agieren als Schülervertreter und Parlamentspräsident zu untersuchen.

Wahl zum Schülerparlamentarier

Auf die Frage hin, wie er seinen Weg in dieses Gremium gefunden hat, antwortet er wie folgt:

[...] wir hatten zwei unglaubliche (.) Deppen in der Familie und die haben sich beide für das Parlament aufstellen lassen und sonst keiner. Dann habe ich gesagt hey bevor die das werden, das kann es echt nicht sein, da ist die (Name der Internatsfamilie) vollkommen (?im Arsch?), ((lacht)) und dann haben wir uns das so überlegt, dann habe ich mich halt aufstellen lassen und dann bin ich ins Parlament. Ich wollte nie ins Parlament, ich bin nur deshalb hingegangen und habe mich aber in dem Jahr engagiert [...] # 00:27:38-8 #

Im Gegensatz zu anderen in dieser Studie dargestellten Schülern berichtet Milian von einem *Familienabend* mit *drei Kandidaten*, im Laufe dessen ein Vertreter für das Schülerparlament in einer geheimen Wahl gewählt wurde. Milians offene Darlegung seiner Handlungsmotive lässt erkennen, dass er das Amt des Schülerparlamentariers nicht angestrebt hatte, sondern sich vielmehr zur Kandidatur aufgefordert fühlte. Sein Interesse an dem Amt basiert folglich, seiner Aussage nach, nicht in einer intrinsischen Motivation Parlamentarier zu werden oder seine Internatsfamilie im Schülerparlament zu vertreten, sondern eine für ihn unzulängliche Situation zu verhindern. Besonders durch seine stark wertenden Worte *da ist die (Name der Internatsfamilie) vollkommen (?im Arsch?)*

erweckt Milian den Anschein, als ob er alleine einen exklusiven Einblick in die Realität habe, als ob er selbst am besten wisse, welche Vertreter im Schülerparlament von Vorteil wären und welche als ungeeignet für diese Aufgabe anzusehen sind. Seine eigene Kandidatur stellt er folglich als Lösung dieser problematischen Situation dar. Ähnlich wie in der oben beschriebenen Szenerie mit den angeketteten Schülervvertretern an den zu fallenden Bäumen macht sich hier erneut ein wesentliches Merkmal Milians Orientierungsrahmens bemerkbar. Sein Handeln erfolgt als eine Re-Aktion oder konkreter als ein demonstrativer Protest auf das bereits angebahte Geschehen.

Die Besonderheit seiner eigenen Entsendung stellt er in den Vordergrund, jedoch auf eine andere Weise als der Schüler Lukas, der sich von vornherein als der beste Kandidat präsentiert (vgl. 4.2.1). Milian kreiert durch die Abwertung seiner Gegner zunächst ein Negativbild, von dem er sich anschließend positiv abhebt, was sich in seiner impliziten dreifachen Distinktion dokumentiert. Zunächst grenzt er sich von denjenigen ab, die ihre Mitgliedschaft im Schülerparlament anstreben. Darüber hinaus stellt er sich als ein geeigneter Gegenkandidat zu denjenigen dar, die er als *unglaublichen Deppen* bezeichnet. Schließlich gehört er auch nicht zum Kreis derjenigen, die die Entsendung dieser angeblich ungeeigneten Kandidaten untätig geduldet hätten.

Seine Entscheidung, sich zur Wahl zu stellen, brachte Milian in einer früheren Stelle des Interviews als *familienpatriotisch* auf den Punkt. Dieser Ausdruck ist als eine Fokussierungsmetapher zu betrachten, denn das ‚Patriotismus‘ bezieht sich semantisch auf das ‚Vaterland‘, jedoch nicht auf eine partikulare Gruppe wie eine Schulfamilie. Der Ausdruck kann als Milians Ausdruck seiner besonders starken Verbindung mit seiner Internatsfamilie verstanden werden, sodass er sich seiner Internatsfamilie nicht nur zugeneigt fühlt, sondern sich dieser Zuneigung auch in einer offensiv tugendhaften Weise als Motivation für seine Handlungen bedient. Im Gegensatz zu Diana, die ihre Kandidatur erstrangig als Chance und Verpflichtung versteht (vgl. 4.2.2), benötigt Milian offensichtlich die oben beschriebene distinktive Abgrenzung von seinen Gegenkandidaten, die andere nicht daran zweifeln lässt, dass nur er alleine diese verantwortungsvolle Aufgabe zufriedenstellend erfüllen kann.

Mit der Feststellung, dass er sich in der darauffolgenden Zeit doch als Schülerparlamentarier einbrachte, beendet Milian symbolisch seine ‚Periode von Passivität‘, wie man diesen Lebensabschnitt in Anlehnung an die zuvor analysierte Fokussierungsmeta-

pher *Periode von Schulproblemen* bezeichnen könnte (vgl. Abschnitt 4.1.4). Von nun an zeichnet er sich nämlich in einem vollkommen anderen Licht als bisher:

[...] also [ich] habe dann gemerkt, das ist meins, es macht Spaß und bin am Ende des Jahres gefragt worden, von dem Präsidenten damals, kannst du dir vorstellen, nächstes Jahr mit mir im Präsidium zu arbeiten (2) und dann (2) habe ich das gemacht. # 00:27:55-8 #

Von seiner Selbsterkenntnis, dass ihm die Tätigkeit als Schülerparlamentarier Freude bereitet, scheint Milian vielleicht sogar überrascht zu sein, zumal er diese Tatsache als Ergebnis seiner reflexiven Beobachtung (*habe dann gemerkt*) konstatiert. Ebenfalls im Fluss der bisherigen Interpretation seines Engagements in den schülervertretenden Gremien stellt Milians Eintritt ins Parlament der Fallschule einen Wendepunkt dar. In der Äußerung *das ist meins* kommt nämlich zum ersten Mal auch seine Identifikation mit einem bestimmten Aspekt der Schule zum Ausdruck. Im Kontext seiner Erklärung, dass er *nie ins Parlament wollte* erscheint beachtenswert, dass er nicht konkretisiert, was genau ihm Spaß machte oder was er als Schülerparlamentarier alles bewirken konnte. Vielmehr hebt er im Weiteren seine Einladung ins Präsidium des Schülerparlaments hervor, die er mit gewisser Genugtuung als formale Anerkennung seines Engagements kommuniziert und die ebenfalls seinem Selbstbild eines sehr engagierten und exponierten Schülers entspricht.

Schülerparlament im Spiegel des Lehrer-Schülerverhältnisses

Der bereits verschiedentlich festgestellte Zusammenhang zwischen den Handlungen anderer Akteure und Milians Reaktionen darauf machen die zwischenmenschlichen Verhältnisse in der Fallschule im Hinblick auf seine Tätigkeit als Schülerparlamentarier besonders interessant. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Handlungspraxis in diesem schülervertretenden Gremium nachgegangen.

Folgende Geschichte erzählte Milian als Teil seiner Antwort auf die Frage des Interviewers, wie sich sein Anfang in diesem Gremium gestaltet hatte:

[...] als die Schule am Berg zum nächsten Jahr hin rauchfrei werden sollte, (2) ich als Raucher war total dagegen, ich hatte in der achten neunten Klasse heimlich auf dem (Name des Schulhofs) geraucht, hätte nächstes Jahr endlich richtig dort rauchen dürfen, und dann sollte die Schule am Berg auf einmal rauchfrei werden und der Antrag kam auch noch aus dem Parlament, weil von den Lehrern irgendwie ein Antrag gestellt wurde auf dezentrale Raucherplätze und

nicht mehr direkt auf dem (Name des Schulhofs). (3) Und das Parlament fand das scheinbar so lächerlich, beziehungsweise der eine, der den Antrag gestellt hat fand das so lächerlich, dass er (3) einen ironischen Antrag gestellt hat, wir machen die Schule am Berg rauchfrei und hat gehofft, dass es alle rafften und dass alle mitziehen. Dann gab es aber ein paar Idioten, ja eigentlich wollte ich immer aufhören zu rauchen, machen wir das doch mal. Im Endeffekt haben die dann weitergeraucht aber die Schule am Berg wurde rauchfrei. (3) [...] # 00:33:51-0 #

Statt vielleicht die zuvor angekündigten Spaß- und Handlungsmöglichkeiten mit Beispielen zu belegen, schildert Milian eine beinahe absurde Geschichte, in der ein ironischer Antrag eines Schülerparlamentariers eine unbeabsichtigte Entwicklung mit Einfluss auf die ganze Schulgemeinde nahm. Durch diese beispielhafte Situation eröffnet er seinem Interviewpartner zwei gegensätzliche Ebenen der Handlungspraxis, die er hinsichtlich der Entscheidungsprozesse innerhalb der Fallschule offensichtlich für grundlegend hält: Zum einen das formale Prozedere der Entscheidungsfindung und zum anderen die Passungsverhältnisse zwischen den Schülerparlamentariern untereinander sowie zwischen den Lehrkräften und dem Schülerparlament.

Die bereits erwähnte Absurdität der geschilderten Ereignisse im Schülerparlament besteht darin, dass aufgrund des Antrags eines bzw. später auch mehrerer Parlamentarier die eigentlich zu verhindernde Änderung unbeabsichtigt forciert wurde. Als Ergebnis fiel dann auf die Schülerparlamentarier eine noch rigorosere Regelung zurück, als die von den Lehrkräften ursprünglich vorgeschlagene, gegen die Milian *als Raucher [...] total* dagegen war. Im Hinblick auf sein Selbstverständnis als Schülerparlamentarier ist an dieser Stelle festzuhalten, dass er einseitig aus der Position eines Gegners der dezentralen Raucherplätze und des Rauchverbots berichtet und dementsprechend mit ausschließlich persönlichen Gründen argumentiert. Die Nichtraucher werden von ihm weder in der Diskussion im Schülerparlament vertreten, noch bei seiner Darstellung der Problematik im Interview einbezogen. Vor diesem Hintergrund erscheint nicht überraschend, dass er das Geschehen abschließend als eine Niederlage für alle präsentiert.

Ihn persönlich trifft das neu verabschiedete Rauchverbot dadurch, dass er weder auf dem Schulhof, noch in anderen Bereichen des Schulgeländes rauchen darf, obgleich er kürzlich volljährig geworden ist. Milian macht deutlich, dass er sich schon als Minderjähriger nicht an das Rauchverbot auf dem Schulhof gehalten hat und die neue Regelung bewirkt, dass er auf dem Schulgelände weiterhin heimlich rauchen muss. Mögli-

che Alternativen im Hinblick auf sein eigenes Verhalten bezieht er offenbar nicht ein, was seine Aufregung über dieses Thema in ein klareres Licht stellt.

Diejenigen, die als Raucher ein absolutes Rauchverbot favorisierten, bekamen dieselben Folgen zu spüren. Laut Milian sei es ihnen kollektiv nicht gelungen, das Rauchen aufzugeben, sodass die neue Regelung dem heimlichen Rauchen kein Ende setzte, sei es indem sie es legalisierte, sei es indem sie es tatsächlich unterband. Im Hinblick auf die informellen Entscheidungsstrukturen in dem Internat zeigt sich hier, dass selbst die Schülerparlamentarier sich mit ihren Handlungen über die Vorschriften hinwegsetzen, wenn die Bestimmungen nicht mit den eigenen Prioritäten übereinstimmen.

Auch die Fallschule erlitt in Milians Augen einen Schaden, indem die neue Regelung die Kluft zwischen dem Image der Fallschule und der Realität vertiefte, was ganz klar im ironischen Widerspruch des Satzes *Im Endeffekt haben die dann weitergeraucht aber die Schule am Berg wurde rauchfrei* seinen Ausdruck findet.

Im Hinblick auf das Verhältnis zu den anderen Akteuren außerhalb des Schülerparlaments kann Milians Schilderung entnommen werden, dass die Lehrkräfte mehr erreichten als ursprünglich beabsichtigt, nämlich ein absolutes Rauchverbot auf dem Schulgelände und nicht nur dezentrale Raucherplätze. Dadurch erlitt aus seiner Sicht auch das Parlament eine Niederlage, weil es ihm nicht gelungen ist, den Vorschlag der Lehrkräfte zum Scheitern zu bringen.

Entwertung der Meinungsgegner

Es wurde bereits ausführlich dargelegt, welche Stellung Milian in der Problematik des umstrittenen Rauchverbots bezog. Seine Position spiegelt sich am deutlichsten auf der argumentativen Ebene des Interviews wider, wobei er ausschließlich seine persönlichen Wünsche heranzieht. Seinen Meinungsgegnern unterstellt er ebenfalls einzig und alleine persönliche Handlungsmotive, die er nicht etwa wegen mangelnder Repräsentativität anzweifelt, sondern inhaltlich aus seiner eigenen Position angreift. Als sprachliches Mittel wählt er in der Interviewsituation einen virtuellen Perspektivenwechsel und stellt die vermuteten Gedankengänge seiner Kontrahenten aus deren *Ich*-Perspektive mit dem Anspruch auf Authentizität dar (*ja eigentlich wollte ich immer aufhören zu rauchen, machen wir das doch mal*), um sie anschließend als gescheitert und widersprüchlich zu bezeichnen. Darüber hinaus wird auf der semantischen Ebene des Interviews Milians

grundsätzliche Einstellung zu seinen Meinungsgegnern deutlich. Hierauf ist im Folgenden einzugehen.

Der Vorschlag der Lehrkräfte, dezentrale Raucherplätze einzuführen, war Milian zufolge, da *irgendwie ein Antrag gestellt wurde*, als fragwürdig oder sogar als *lächerlich* anzusehen und vom Parlament somit gemeinschaftlich abzulehnen. Dementsprechend versucht er nicht die naheliegenden Gründe pro und kontra abzuwägen, sondern greift – wie es für ihn typisch ist – direkt auf die entwertenden Ausdrücke *lächerlich* und *Idioten* zurück. Hierbei handelt es sich offensichtlich nicht um affektiv bedingte Beleidigungen, die Milians Emotionen bei dem Gedanken an die Ereignisse der Vergangenheit entspringen. Vielmehr sind seine Äußerungen als Bestandteil seiner zweckorientierten Kommunikationsstrategie anzusehen, die den Anschein einer zu vernachlässigenden Minderheit erzeugt. Damit wird deutlich, dass er diejenigen, die anderer Meinung sind, nicht als Diskussionspartner auf Augenhöhe betrachtet. Er stuft sie als Minderbemittelte ein und schließt so eine Einbeziehung ihrer Position und Argumente von vornherein aus.

Diese Kommunikationsstrategie stimmt mit dem wohlwollenden Miteinander nicht überein, das Milian zu Anfang des Interviews als ein positiv konnotiertes Merkmal eines Internats hervorhob (vgl. 4.1.4). Vielmehr vermittelt er nun einen authentischen Eindruck der zwischenmenschlich angespannten Passungsverhältnisse, die er aktiv gestaltet, wenn es um Diskussionen im Schülerparlament und ggf. auch in den Konferenzen geht, an denen er als einer der Schülerparlamentsvertreter teilnimmt. Vor diesem Hintergrund sind die Passungsverhältnisse zwischen den Akteuren innerhalb und außerhalb des Schülerparlaments im Folgenden näher zu analysieren.

Selbstverständnis als Schülerparlamentarier

Milian geht von seinem Selbstbild eines engagierten Schülers aus, mit dessen aktivem Anteil an Diskussionen und Entscheidungsfindungen in der Fallschule auf jeden Fall zu rechnen ist. Dementsprechend brachte er sich von Beginn an im Schülerparlament ein, wie er in folgender Äußerung zusammenfasst:

Hitzige Konferenzen und Konferenzen, wo ich mich halt eben auch angesprochen gefühlt habe in dem was da gerade passiert und dann auch mitgeredet habe und teilweise wo ich dann auch viel Scheiße gelabert habe, (3) mit Sicherheit, (4) und (2) all die Sachen haben dazu beigetragen, dass ich mich engagiert

habe und mich engagieren konnte und auch dann gesehen wurde im Parlament als jemand, der sich engagiert, beziehungsweise dem es wichtig ist, was zu sagen und mitzumischen. (4) Ja. # 00:33:51-0 #

Insbesondere durch den Ausdruck *wo ich mich halt eben auch angesprochen gefühlt habe* wird erneut deutlich, dass für Milian als Handlungsimpuls sein persönliches Bedürfnis, auf die entstandene Situation zu reagieren, ausschlaggebend ist. Seine eigene Rolle sieht er in der einer Korrekturinstanz des beobachteten Geschehens. Das Geschehen selbst regt ihn dabei dazu an, Redebeiträge zu leisten und das Ergebnis zu beeinflussen. Vor allem *Konferenzen* betrachtet er als einen besonders motivierenden Anlass aktiv aufzutreten, wobei er die temperamentvolle Dynamik dieser Sitzungen hervorhebt. Die Entscheidungsgremien der Fallschule stellt Milian somit als Orte dar, an denen um Entscheidungen gerungen wird, an denen es um wahre Mitbestimmung geht, vorausgesetzt dass sich die Parlamentarier darauf einlassen wollen und können.

In seinem reflektierenden Rückblick *wo ich dann auch viel Scheiße gelabert habe, (3) mit Sicherheit* räumt Milian das Fehlen eines jeglichen Autokorrektivs ein. Im anderen Fall hätte er beispielsweise für die Relevanz seiner Redebeiträge konkrete zu vertretende Wünsche seiner Internatsfamilie heranziehen können. Vielmehr lässt Milian aber das Schülerparlament als einen rhetorischen Übungsraum für seine Mitglieder hervortreten, der irrelevante Beiträge der Neulinge nicht nur unreflektiert lässt, sondern als ein wesentliches Systemmerkmal vielleicht sogar vorsieht. Weiter wird das Passungsverhältnis zwischen seiner Person und anderen Schülerparlamentariern ersichtlich. In diesen entwertenden Worten, die er ansonsten reichlich über andere Mitglieder der Schulgemeinde und hier ausnahmsweise auch über sich selbst verliert, lässt sich ein wesentlicher Unterschied erkennen. Im Gegensatz zu anderen Personen betrachtet er die Situationen oder vielleicht sogar Phasen, über die er nicht mit Stolz berichten kann, als selten vorkommend, menschlich und verzeihbar, zumal sie ihn zum weitergehenden Engagement motiviert haben. Jedenfalls macht er deutlich, dass solche Vorkommnisse, was ihn anbelangt, der Vergangenheit angehören.

Außerdem zeigt sich hier, dass Milians Ansehen innerhalb der Schulgemeinde für sein Selbstverständnis als Schülerparlamentarier und Parlamentsvertreter in den Konferenzen von Bedeutung ist. Dabei steht seine anhaltende Teilhabe an Diskussions- und Entscheidungsprozessen sowie sein persönliches Durchsetzungsvermögen im Vordergrund, d.h. *was zu sagen und mitzumischen*, ohne seinen Ausführungen entnehmen zu können,

welche konkreten Anliegen oder Prinzipien er dabei verfolgt. Ebenso lässt sich aus seinen Äußerungen keine direkte Verbindung zur Vertretung seiner Internatsfamilie oder der Schülerschaft bei der Behandlung konkreter Themen im Schülerparlament herstellen. Deutlich wird jedoch, dass Milian auf theoretisch-reflexiver Ebene bei seinem Vertretungsauftrag unterscheidet:

Als Schülerparlamentarier repräsentiere ich die Schülerschaft. Als Konferenzparlamentarier (2) handle ich nach meinem eigenen Gewissen, und als Präsident repräsentiere ich die- das Parlament und handle auch nach meinem eigenen Gewissen. [...] das ist eben eine stinknormale Entscheidung, du entscheidest ob diese Entscheidung jetzt richtig für dich ist oder nicht, niemand anderes. # 00:35:51-8 #

Im Hinblick auf Milians Verständnis des Amts des Parlamentariers und Parlamentspräsidenten scheint von Bedeutung zu sein, dass er die zweimal nacheinander angesprochene Gewissensfrage offensichtlich mit der Vertretung seiner eigenen Interessen gleichsetzt. Trotz seiner formalen Unterscheidung zwischen den verschiedenen Rollen wird nicht klar, wann er nach welchen Kriterien Entscheidungen trifft. Darüber hinaus liefert er ein diffuses Bild von seinem *Repräsentieren der Schülerschaft*, bei dem eine Vertretung ihrer Wünsche und Interessen, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle spielt und darüber hinaus auch noch von Situation zu Situation variiert. Im Hinblick darauf, dass es praktisch unmöglich erscheint, beispielsweise bei Abstimmungen im Schülerparlament die Rollen des Schülerparlamentariers und des Parlamentspräsidenten voneinander zu trennen, kann Milians Argumentation nicht bedenkenlos als eine strukturierende bzw. handlungsleitende Orientierung ausgedeutet werden. Darüber hinaus konnte bereits weiter oben, als es um die Frage der Raucherregelung an der Fallschule ging, schlüssig dargelegt werden, dass er – anstatt etwa die Interessen seiner Internatsfamilie bzw. der Schülerschaft zu vertreten – einzig seine eigenen Wünsche berücksichtigt, als er vehement die Meinung der Minderheit vertrat.

Auffallend ist, wie häufig Milian in seinen Ausführungen das Wort *auch* verwendet. Dadurch lässt er keinen Zweifel daran, dass er von vornherein an sämtlichen Geschehen im Parlament beteiligt war und mit den anderen Parlamentariern mithalten konnte, oder sogar im Mittelpunkt stand und seine Ansichten z.B. auch unter den erschwerten Bedingungen der *hitzen Konferenzen* präsentieren und durchsetzen konnte. Schließlich bietet er zusammenfassend von sich das Bild eines Menschen, *dem es wichtig ist*,

was zu sagen und mitzumischen. Mit dieser Aussage sendet er erneut ein klares Signal, worauf es ihm in den schülervertretenden Gremien vorrangig ankommt.

Selbstverortung im politischen Prozess

Als Kern seiner Tätigkeit in den schülervertretenden Gremien betrachtet Milian den bereits oben dargelegten Kampf um Gleichstellung und Anerkennung. Interessant ist jedoch seine Verortung des anhaltenden Spannungsverhältnisses zwischen Schülern und Lehrern:

[...] sie schonen uns nicht, sie schonen die Schüler nicht, sondern die Schüler sind im gleichen politischen Prozess wie die Erwachsenen. # 00:09:54-2 #

Im Gegensatz zum Schüler Lukas, der die politische Dimension des Schülerparlaments in den formalen Entscheidungsstrukturen der Fallschule sah (vgl. 4.2.1), setzt Milian vorrangig die informellen Diskussions- und Entscheidungsprozesse in der Fallschule mit dem Begriff des Politischen in Verbindung. Dies dokumentiert sich darin, dass seine Vorstellung vom *politischen Prozess* mit einem relativ harten Vorgehen verbunden ist, sodass man – falls man als Schüler bzw. Schülerparlamentarier an diesem Prozess partizipieren will – den Lehrkräften ebenso *hitzig* und *emotional* gegenüberstehen muss (vgl. Abschnitt 4.1.1, S. 111). Offensichtlich sieht Milian in den Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften ein wichtiges Gleichstellungsmerkmal der Schülerschaft und betrachtet die harten Bedingungen als einen Ansporn und eine Bereicherung.

An einer späteren Stelle des Interviews zieht Milian bei seiner Einschätzung der Wahl des Präsidiums des Schülerparlamentes den eindeutig politischen Begriff *demokratische Wahl* als Bezugspunkt heran:

Die letzte Wahl verlief so, dass bei den Vorschlägen zwei Leute gab, die es machen wollten (2) und in der letzten ja eigentlichen Wahlsitzung hat sich dann noch jemand erbarmt, den Präsidiumsposten zu übernehmen (2) [...] Ähm (4) es gab halt einen Kritikpunkt aber im Endeffekt musste man sie wählen. (2) Das war eigentlich keine demokratische Wahl. [...] # 00:37:33-8 #

An diesem Beispiel dokumentiert sich ein maßgeblicher Teil der Realität, der über das Selbsterhaltungsprinzip des Schülerparlaments Auskunft gibt. Es erscheint von Bedeutung, dass das mangelnde Interesse bzw. die fehlenden Kandidaten nicht nur in der breiten Schülerschaft, d.h. auf Ebene der Internatsfamilien vorzufinden sind, sondern ebenfalls unter den Parlamentariern, wenn es darum geht, im Präsidium tätig zu werden.

Dies führt dazu, dass, wenn das Parlament über ein Präsidium verfügen soll, alle Kandidaten gewählt werden müssen, die sich dazu bereit erklärt haben. Was mit der eigenen Entsendung ins Schülerparlament keiner der Interviewten so offen auf den Punkt brachte, spricht nun Milian in Bezug auf die Wahl des Präsidiums in aller Deutlichkeit aus: Der Interessemangel, Ämter und damit verbundene Aufgaben in schülervertretenen Gremien zu übernehmen, bewirkt, dass Abstriche von der Idealvorstellung des Schülerparlaments als einem demokratischen Gremium gemacht werden müssen, sofern dieses Gremium im Rahmen der vorgesehenen Strukturen weiterbestehen will.

Diese Selbsterhaltung des Schüलगremiums weist auf eine kollektive Orientierung hin, die sich auch in weiteren Handlungsabläufen im Schülerparlament bemerkbar macht:

[...] wenn jemand da ist und was Gutes sagt und der jünger ist und man merkt okay, der hat was auf dem Kasten, dann guckt man, dass man diese Person in irgendeiner Weise fördert, wenn man sich überlegt der nimmt nächstes oder übernächstes oder überübernächstes vielleicht ja vielleicht meinen Platz ein, und soll es vielleicht auch tun weil er das Talent dazu hat [...] # 00:31:00-1 #

Milians Worte lassen darauf schließen, dass je länger man als Schülerparlamentarier tätig ist, man den Status eines älteren Schülerparlamentariers erlangt, der aufgrund seiner Erfahrung über einen besonderen Zugang zu den Abläufen in diesem Gremium verfügt. Ohne exakt identifizieren zu können, was Milian mit dem Ausdruck *man [...] in irgendeiner Weise fördert* ausdrücken will, dokumentiert sich hier, dass man als jüngerer Parlamentarier mit exklusiver Unterstützung rechnen kann, falls man bestimmte Voraussetzungen erfüllt bzw. vorweisen kann, die er unter dem Begriff *Talent* zusammenfasst. Die mitschwingende Frage danach, was diese Art parlamentsinterner Förderung im Hinblick auf die Tätigkeit als Schülerparlamentarier im politischen Prozess schlussendlich bewirken soll, wird im Interview mit Milian nicht explizit gestellt. Allerdings drückt sich in obigem Zitat klar aus, dass ein Aufstieg auf der Karriereleiter als ‚talentierter‘ Parlamentarier ein durchaus anstrebenswertes Ziel ist.

Zusammenfassung

– wichtig ist, was zu sagen und mitzumischen –

Milian war bereits an seiner vorherigen Schule in der Schülermitverwaltung tätig. Auf die damaligen Umstände blickt er mit einer gewissen Verachtung zurück, die er mit den unzulänglichen Rahmenbedingungen, der mangelnden Motivation aller Beteiligten, der

dominanten Stellung der damaligen Schulleitung und insgesamt mit der Konzeptlosigkeit als zentralem Strukturmerkmal der Schule argumentativ untermauert. Seine eigene exponierte Rolle als Schulsprecher betrachtet Milian als rein repräsentativ und die gesamte Erfahrung mit der damaligen Schülermitverwaltung als irrelevant.

Seine Kandidatur für das Schülerparlament der Fallschule beschreibt er als eine Reaktion auf die drohende Entsendung zweier anderer Familienmitglieder, die er nicht besonderes schätzt. In diesem Zusammenhang wird Milians vielschichtige und facettenreiche distinktive Abgrenzung deutlich, die mit einer Abwertung seiner Meinungsgegner einhergeht. Insbesondere in seiner Schilderung des Beispiels der neuen Raucherregelung dokumentiert sich klar erkennbar seine Kommunikationsstrategie.

Trotz seiner ursprünglich geringen Motivation, in das Schülerparlament der Fallschule einzutreten, gewann er Freude an seiner Tätigkeit. Vor allem konnte er als Parlamentarier den Aspekt des Schullebens pflegen, den er an mehreren Stellen des Interviews als eine ausgeprägte Streitkultur bezeichnet (vgl. ebenfalls 4.1.4). Die Einladung, Mitglied des Präsidiums des Schülerparlaments zu werden, die Milian ein Jahr nach Aufnahme seines Amtes erhielt, nimmt er als logische Konsequenz und formale Anerkennung seines herausragenden Engagements als Schülerparlamentarier an.

Milian zeichnet ein desillusioniertes Bild der Vorgänge, die der Wahl des Parlamentspräsidiums zu Grunde liegen. Der Kandidatenmangel führt seiner Darstellung nach dazu, dass alle gewählt werden müssen, die Bereitschaft zeigen, sich zu beteiligen. Umso bedeutsamer erscheint, dass Neulinge, die sich durch Intelligenz und sonstige unspezifische Qualitäten auszeichneten, besondere Aufmerksamkeit oder Hilfestellung vonseiten der erfahreneren Schülerparlamentarier erfahren.

Des Weiteren zeugt seine Beschreibung der bestehenden Praxis davon, dass Milian als Parlamentarier und Präsident durchaus seine eigenen Interessen verfolgt, wie sich am fokussierten Beispiel der Raucherregelung glaubhaft dokumentiert. Ein Vertretungsauftrag gegenüber seiner Internatsfamilie oder der Schülerschaft kann in seinen Ausführungen zwar auf theoretisch-reflexiver jedoch nicht auf der Handlungsebene identifiziert werden.

Milian hat den Anspruch, als erfahrener Parlamentarier und Parlamentspräsident möglichst relevante Diskussionsbeiträge zu liefern. Gleichzeitig weist er jedoch darauf hin, dass aus seiner Sicht die Schülerparlamentarier weder im Schülerparlament noch in den

Konferenzen immer diesem Anspruch gerecht werden können. In diesem Zusammenhang stellt Milian sich selbst als einen vorbildlichen Parlamentarier dar, der sich durch sein Engagement und aktives Auftreten in den Diskussionen auszeichnet. Dadurch pflegt er das Selbstbild eines Schülers, dem sein Ansehen innerhalb des Gremiums wichtig ist, das darauf beruht, dass er jemand ist, der seine Meinung nicht nur sagt, sondern auch insbesondere gegenüber den Lehrern durchsetzen kann. Dementsprechend lässt er sich von der oft emotional angespannten Atmosphäre der Konferenzen, an denen er als Parlamentspräsident teilnimmt, nicht einschüchtern. Er versteht sie vielmehr als Teil eines abhärtenden politischen Prozesses, dessen zentrale Merkmale die Ernsthaftigkeit, die Emotionalität der Diskussionen und eine gewisse ‚Härte‘ im Umgang miteinander sind.

Das Lehrer-Schülerverhältnis sowie die Passungsverhältnisse unter den Schülerparlamentariern scheinen bei Milian durch die Vermischung der persönlichen und sachlichen Ebene geprägt zu sein. Dies dokumentiert sich in den Handlungsmotiven, die er Andersdenkenden unterstellt, und drückt sich insbesondere in seiner abwertenden, expressiven Ausdrucksweise aus.

4.3 Schülerstreik

Der schulweite Schülerstreik wurde von allen hier dargestellten Schülerparlamentariern spontan angesprochen und dadurch aus verschiedenen Sichtweisen beleuchtet. Deswegen eignet sich dieses Ereignis, das an unterschiedlichen Stellen als Streik, Aktionstag, Demonstration oder Demo genannt wurde, fallvergleichend als Fokussierungsmetapher im Sinne der dokumentarischen Methode analysiert zu werden.

Die ausgewählten Interviewpassagen ermöglichen eine weitere Konturierung der zu rekonstruierenden Orientierungsrahmen der Schülerparlamentarier. Darüber hinaus sollen die Passungsverhältnisse zwischen den einzelnen Akteuren bei der Interpretation besonders fokussiert werden. Zum anderen kann der Schülerstreik auch die Situationen näher bringen, die aufgrund eigenmotivierter Handlungen der Schülerparlamentarier in Zusammenwirkung mit den Milieuspezifika der Fallschule und des Schülerparlaments zu Stande gekommen sind.

4.3.1 Lukas

Das Thema des Schülerstreiks kommt im Interview mit diesem Schüler dreimal zur Sprache. Das erste Mal macht er deutlich, dass er eine klare Position zu diesem Thema bezieht. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews greift er das Thema erneut auf, als er nach einer Situation gefragt wird, die er im Zusammenhang mit dem Schülerparlament *nicht gut* fand. Schließlich kommt er auf den Schülerstreik zurück, als er nach einem Beispiel für seine aktive Rolle im Schülerparlament gefragt wird.

Am deutlichsten kommt der Streik an der Interviewstelle zum Ausdruck, wo Lukas vom Interviewer gebeten wurde, beispielhaft eine Situation zu erzählen, in der er sich selbst als besonders engagiert erachtete bzw. in besonderer Weise auf das Geschehen im Schülerparlament und an der Schule Einfluss nahm. Statt ein neues Beispiel zu nennen, bringt er erneut den Schülerstreik ins Gespräch:

(6) Wieder ein anderes Beispiel als die (.) Demonstration? Da war ich nämlich ganz aktiv #00:39:58-1 #

Seine implizite Ablehnung, auf eine andere Erfahrung mit dem Schülerparlament einzugehen, legt nahe, dass der Schülerstreik für ihn ein sehr fokussiertes Ereignis war. Dies wird darüber hinaus sowohl verbal als auch nonverbal durch die Betonung des

Ausdrucks *g a n z a k t i v* akzentuiert. In Anbetracht dieser starken Fokussierung ist dieses Thema im Folgenden auf weitere Facetten von Lukas' Orientierungsrahmen hin zu analysieren.

Absenz der Motive für den Streik

Nachdem er deutlich gemacht hat, dass der bereits zuvor beispielhaft angeführte Schülerstreik ebenfalls hervorragend zur Frage nach seinem besonderes herausstechenden Engagement im Schülerparlament passt, geht Lukas detaillierter auf das Thema des Schülerstreiks ein und macht seine Position mit Argumenten deutlich:

[...] und hatte (.) gesagt nee wenn wir das machen, wird unser Ruf (2) ja, noch / schlechter. Also da hatte ich ganz klar Stellung bezogen (2) d hatte gesagt / nee das können wir jetzt nicht machen wir haben / ich weiß bis jetzt immer noch nicht (.) den Grund für die Demonstration, ich weiß zwar, dass ihr unzufrieden seid aber ihr müsst es ja nicht / dann an dem (2) oder ich hatte keinen Grund / gesehen dann / den Lehrern / zu schaden. Beziehungsweise einen Vorwurf zu machen / weil eigentlich kein Vorwurf / besteht. # 00:39:58-1 #

Auf der inhaltlichen Ebene seiner Aussage kann festgehalten werden, dass sich Lukas von vornherein eindeutig gegen den Streik positioniert. Offensichtlich sind seiner Ansicht nach die Gründe für die Unzufriedenheit nicht stark genug, als dass sie eine Demonstration als angemessene Gegenmaßnahme rechtfertigen könnten. Er macht deutlich, dass zwischen zwei Arten von Motiven zu unterscheiden ist. Zum einen gäbe es legitime Motive für einen Schülerstreik, die diese Form einer Willensbekundung rechtfertigen würden. Im konkreten Fall scheinen diese für Lukas jedoch nicht vorhanden zu sein. Zum anderen gäbe es nicht legitime Motive, die keinesfalls als ausreichend zur Rechtfertigung eines Streiks zu betrachten wären, wie eben die von ihm festgestellte Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier.

An einer früheren Interviewstelle bezeichnete Lukas denselben Streik als einen *massiven Konflikt zwischen dem Parlament und den Lehrern*, dessen Gründe er auf eine Abstimmung der Lehrkräfte gegen das Schülerparlament in der *Konferenz* zurückführt. Dadurch räumt er ein, dass es objektive Gründe für die Unzufriedenheit im Schülerparlament gab. Die Tatsache, *bis jetzt immer noch nicht (.) den Grund* zu wissen, könnte in diesem Zusammenhang als eine argumentative Unstimmigkeit ausgedeutet werden. Vielmehr liegt aber die Auslegung nahe, dass er den Schülerstreik als ein nicht abgeschlossenes Ereignis ansieht und das Fehlen der Gründe das Schülerparlament seiner

Ansicht nach nachhaltig beschädigt hat, da die Verantwortlichen einer Reflexion schuldig geblieben sind. Diese wäre insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Streik *wirklich zur Diskussion stand über Wochen*, wie Lukas an einer anderen Interviewstelle berichtet, zu erwarten gewesen. Er selbst fühlt sich im Nachhinein in seiner ursprünglichen Haltung bestätigt. Implizit unterstreicht er deren Kontinuität vor und nach dem Schülerstreik und stellt sich so in Gegensatz zu anderen Schülerparlamentariern, die nicht einsehen konnten, dass kein Anlass für den Streik bestand oder die erst im Nachhinein zu dieser Einsicht gelangt sind. Lukas geht sogar noch weiter. Er unterstellt anderen im Schülerparlament die fehlenden Gründe und die Konsequenzen ihres Verhaltens geradezu auszublenden. Somit gerät dieses Gremium, Lukas zufolge, durch den Schülerstreik in einen Konflikt, durch den in zweierlei Hinsicht Schaden entsteht, und zwar wird intern der Ruf des Schülerparlaments gefährdet und extern die Lehrerschaft aus seiner Sicht ungerechtfertigt geschädigt.

Lukas schildert den Streik als eine hypothetische Situation *wenn wir das machen*, die unvermeidbare Konsequenzen für das Image des Schülerparlaments haben würde. Somit legt er den Schwerpunkt seiner Schilderung auf die Zeit vor dem Schülerstreik, in der man diesen noch hätte verhindern können. Der anscheinend emotional angespannten Atmosphäre um den Schülerstreik begegnet er mit einer rationalen Argumentation entsprechend dem Prinzip der Aktion und Reaktion. Für Lukas selbst scheint irrelevant zu sein, ob die Unzufriedenheit, die als Grund für die Demonstration genannt wurde, begründet ist. Primär galt seine Aufmerksamkeit dem ohnehin schlechten Ruf des Schülerparlamentes, der aus seiner Sicht durch die Demonstration erneut in Mitleidenchaft gezogen zu werden drohte. Er sieht diese Rufschädigung nicht nur als eine potentielle Gefahr, sondern geht von einer weiteren Verschlechterung des bereits geschädigten Rufes des Schülerparlaments aus, indem der Ruf *noch schlechter* werde. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Lukas davon überzeugt ist, dass das Schülerparlament auf seinen guten Ruf angewiesen ist.

Er wendet sich folglich gegen die Demonstration, indem er eine eigene Position entwickelt und diese im Schülerparlament vertritt. Die Gefahr, dass der Streik *einen noch schlechteren Ruf* für das Schülerparlament mit sich bringt, ist für Lukas alarmierend. Dies bewegt ihn aber nicht dazu, alternative Ideen zum Streik gegen die Lehrkräfte zu entwickeln und vorzuschlagen, um die Missstände zu verbessern. Auch die Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier klärend aufzuarbeiten stellte für Lukas keine Option

dar. Die Durchführung des Streiks kommentiert er im Interview nicht weiter und beschränkt sich auf die Reflexion seiner eigenen Rolle, indem er erklärt *eher passiv daran beteiligt* gewesen zu sein. Dies lässt auf seine Distanzierung nicht nur auf argumentativer Ebene, sondern auch auf der Handlungsebene schließen.

Schülerparlament als Bühne für eigene Interessen

Lukas bringt weiterhin zum Ausdruck, dass im Zusammenhang mit dem Schülerstreik auf die Schülerparlamentarier *Macht ausgeübt* wurde und bezeichnet – genauso wie der Schüler Milian (vgl. Abschnitt 4.3.4) – die emotionale Befindlichkeit einer einzelnen Schülerparlamentarierin als den wahren Auslöser des Streiks:

[...] also es geht meistens um eine Person die wirklich, ja, theatralisch (.) auftritt und unbedingt Aufmerksamkeit braucht auch in den Konferenzen [...] also bei einer Schülerin ist es wirklich extrem, die jetzt auch zunehmend [...] also nicht mehr ernst genommen wird. # 00:26:18-1 # - # 00:27:03-6 #

Lukas gibt zu verstehen, über die Motivlage der für den Streik ausschlaggebenden Person Bescheid zu wissen, indem er die Art ihres Auftretens auf einen höchst persönlichen Grund zurückführt. Durch die Präsensform und die Ausdrücke wie *meistens* und *zunehmend* weist er darauf hin, dass das beschriebene Auftreten besagter Schülerparlamentarierin nicht nur eine einmalige Angelegenheit war. Die daraus resultierende Konsequenz, dass die betreffende Schülerin aus dem Diskurs schrittweise ausgeschlossen wurde, wird folglich als Selbstschutz des Schülerparlaments vor deren exaltierten egozentrischen Auftritten bezeichnet. Gleichzeitig räumt Lukas ein, dass sich nicht ausschließen lässt, dass das Schülerparlament und die Konferenzen möglicherweise als Bühne für aufdringliche Selbstdarstellungen von Einzelpersonen genutzt werden. Die erwähnte Schülerin wurde offensichtlich ernst genommen und gewann darüber hinaus sogar noch weitere Schülerparlamentarier für ihre Position, die in der Folge ihrerseits für den Streik warben:

[...] sie waren anscheinend überzeugend (2) und hatten irgendwie das Bedürfnis im Mittelpunkt zu stehen und (.) Leute zu leiten. Hatten die sozusagen fast (.) aufgefordert beziehungsweise gezwungen (.) für (.) Schüler, die sich ihre Meinung oder die sich leicht zu etwas bringen lassen, die waren natürlich begeistert und hatten mitgemacht //hmm// # 00:28:17-1 #

An dieser Stelle wird deutlich, dass es keinen klar definierten Vertretungsauftrag gibt, auf den die Schülerparlamentarier in ihrem Handeln zurückgreifen könnten. Die Initia-

tive ging vielmehr von den Schülerparlamentariern aus und wendete sich an die Schülerschaft. Die beschriebene Handlungsweise der Initiatoren des Streiks kommuniziert Lukas als problematisch, gerade hinsichtlich der moralischen Qualitäten der anderen Parlamentarier. Außerdem wertet er die leicht zu erzielende Begeisterung der Schüler bzw. ihre unreflektierte Fremdbestimmung als einen etablierten Normalfall, der über dieses Ereignis hinausreicht. Die am Streik teilnehmenden Schüler stellt er somit als prinzipiell manipulierbar dar und grenzt sich distinktiv von ihnen ab.

Mehrperspektivität, Gemeinschaftlichkeit und Abgrenzung

Lukas macht an mehreren Stellen des Interviews deutlich, dass er individuell Position gegen den Schülerstreik bezogen hat. Dabei stellt er sich selbst als denjenigen dar, der ein entscheidendes Element des Schülerparlaments, nämlich den guten Ruf verteidigen möchte, indem er es ablehnt, den Lehrern grundlos zu schaden. In seiner Argumentation wechselt Lukas die Perspektive zwischen *ich*, *wir* und *ihr*. Inhaltlich vermittelt er die Botschaft, dass er mit dieser Einstellung im Schülerparlament alleine stand, und rahmt sie mit seiner individuellen Verortung ein, wie etwa in seinen Aussagen *da war ich nämlich ganz aktiv* oder *Also da hatte ich ganz klar Stellung bezogen* und *da hatte ich von Anfang an gesagt nee* ein. Die Ausdrücke *ganz aktiv*, *ganz klar* und *von Anfang an* weisen auf die Entschlossenheit hin, mit welcher er seine Position eingenommen und kommuniziert hat. Indem aber laut Lukas *eigentlich kein Vorwurf besteht*, setzt er seine individuelle mit der objektiven, sachlich einzig angemessenen Perspektive gleich. Implizit schwingt hier ein negativer Horizont mit. Hier wären nicht nur die direkt Verantwortlichen zu verorten, sondern auch diejenigen, die sich für den Schülerstreik, der *überhaupt nicht gut verlief*, gewinnen ließen.

Lukas nimmt hier die Perspektive der Lehrkräfte ein, aus der heraus er erwartet, dass sich das Schülerparlament an bestimmte Handlungsmuster hält, die aus den etablierten Entscheidungsstrukturen der Fallschule abgeleitet werden können. Diese Außenperspektive ermöglicht es ihm, von den Ereignissen im Schülerparlament Abstand zu halten. Indem er aber seine Identifizierung mit dem Schülerparlament gerade von der Außenperspektive ableitet, wird er daran gehindert, sich auf spontane Aktionen einzulassen, die sich gegen die Außenstehenden wenden sollen.

Auf die Frage, ob Lukas *irgendwelche Reaktionen wahrgenommen* hat, wiederholt er seine ablehnende Haltung gegenüber dem Schülerstreik und weist auf einen Rollenwechsel hin, den er neulich im Schülerparlament realisiert habe:

[...] da hatte ich von Anfang an gesagt nee, ich war daran nicht beteiligt, ich hatte die Meinung der Anderen nicht geteilt, (2) das konnte ich damals auch noch sagen, weil ich noch kein Präsident war und daher meine eigene Meinung vertreten konnte. # 00:40:57-1 #

Mit dieser Äußerung macht Lukas auf eine Entwicklung aufmerksam, welche auf der Handlungsebene in zwei unterschiedliche Richtungen geht. Als erfahrener Schülerparlamentarier empfand er weder Einschränkungen bei seiner Meinungsbildung noch wenn es darum ging, seine eigene Position innerhalb des Gremiums zu vertreten. Als Präsident scheint er sein Anrecht auf eine persönliche Position nicht zu verlieren, allerdings schränkt Lukas selbst sein Auftreten ein, indem er nun qua Amt eine Vertretung seiner eigenen Position ausschließt.

Interessanterweise bezieht er sich bei der Beschreibung seiner hohen Handlungsaktivität nicht auf eine Situation, in der es darum geht, im Schülerparlament etwas gemeinschaftlich zu vertreten. Vielmehr führt er eine Situation an, in der er sich als Individuum gegen die Mehrheit bzw. gegen alle anderen positionierte. Das gemeinschaftliche *wir* konfrontiert er mit seiner eigenen Perspektive, die er für allgemein gültig erachtet, wie es sich beispielsweise in der Äußerung *das können wir so nicht machen* verdichtet. Gleichwohl verweist er darauf, dass er sich durchaus als Teil des Schülerparlaments erlebt, wie etwa seiner Äußerung *wenn wir das machen, wird unser Ruf ja noch schlechter* entnommen werden kann. In Bezug auf die *Ich-Wir*-Beziehung ist in seinem Argumentationsstrang hier ein interessantes Paradoxon festzustellen, das sich auf der Handlungsebene abspielt. Lukas positioniert sich nämlich gegen die gemeinschaftliche Entscheidung innerhalb des Schülerparlaments, um gerade diese Gemeinschaft damit vor einer Rufschädigung zu schützen. Er versuchte laut seiner Aussage die Aktion in der Planungsphase aktiv zu verhindern, was ihm jedoch nicht gelang. Mit der Realisierung des Streiks erfährt seine Selbstidentifikation mit dem Schülerparlament ihre Grenze. Die zuvor kommunizierte distanzierende Äußerung *ich war eher passiv daran beteiligt* spitzt Lukas nun auf eine eindeutige Stellungnahme zu, in der er durch die dreifache Verneinung (...*gesagt nee*; ...*nicht beteiligt*; ...*nicht geteilt*) in aller Deutlichkeit seine Abgrenzung vom Schülerstreik deutlich macht.

Darüber hinaus eröffnet er eine *Ich-Ihr*-Beziehung, indem er einen fiktiven Dialog mit seinen Meinungsgegnern führt und etwa in dem Satz *dass ihr unzufrieden seid, aber ihr müsst es ja nicht / dann an dem (2) oder ich hatte keinen Grund / gesehen dann / den Lehrern / zu schaden* seine eigene Perspektive der gemeinschaftlichen gegenüberstellt. Indem er die Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier als Grund für den Streik weder teilen noch nachvollziehen kann, grenzt er sich von dem Rest des Schülerparlaments ab, den er durch das Pronomen *ihr* als ein diffuses Kollektiv entwirft. Diese *Ihr*-Konstruktion erscheint in Lukas' Fassung ein destruierendes Element des gemeinschaftlichen *Wir* innerhalb des Schülerparlaments zu sein, welches nur dann aufrechterhalten werden könnte, wenn die anderen seine Perspektive einnehmen.

Zusammenfassung

– *hatte gesagt nee, wenn wir das machen, wird unser Ruf ja noch schlechter* –

Lukas präsentiert sich selbst als jemanden, der das Schülerparlament und dessen Ansehen innerhalb und außerhalb der Schule schützen will. Bewusst blendet er die Gründe für oder gegen den Streik aus, als es darum geht, seine ablehnende Haltung zu erklären. So stand eine Änderung seiner Meinung für ihn nie zur Debatte. Seine Außenperspektive erlaubt es ihm offensichtlich nicht, sich auf das spontane Geschehen im Schülerparlament einzulassen und dadurch das Renommee des Schülerparlaments aufs Spiel zu setzen. Demensprechend wird der Schülerstreik von Lukas nicht als logische Konsequenz einer allgemeinen Unzufriedenheit aufgefasst, sondern als von persönlichen Zielen einzelner Schülerparlamentarier motivierte Aktion, die übersehen, welche Folgen diese Handlung nach sich zieht. So siedelt er den Schülerstreik im Spannungsverhältnis zwischen den Interessen einzelner Schülerparlamentarier und dem Ruf des gesamten Gremiums an.

Indem er sich gegen den Schülerstreik und somit auch gegen die Mehrheitsentscheidung des Schülerparlaments stellt, distanziert er sich von diesem in vielfacher Hinsicht. Erstens sieht er keine Gründe für den Schülerstreik und unterstellt anderen Parlamentariern, die fehlenden Gründe zu ignorieren. Zweitens tritt er aktiv gegen den Schülerstreik auf und distanziert sich auch im Nachhinein vollkommen von der Organisation, der Durchführung und schließlich auch von der Übernahme der Verantwortung für diese Aktion. Drittens führt diese Situation dazu, dass Lukas sich nicht nur gegenüber dem Schülerstreik abgrenzt, sondern auch gegenüber anderen Parlamentariern, deren Mei-

nungen er nicht teilen kann und die er im schlimmsten Fall sogar für manipulierbar hält. Viertens verteidigt er offensichtlich andere Werte als die anderen Schülerparlamentarier, indem sich die Unzufriedenheit der Schüler nicht gegen die Lehrer wenden sollte. Fünftens erlebt Lukas diese Situation als Krise des Schülerparlaments, das sich seiner Ansicht nach als konstruktives Gremium um ein gutes Renommee bemühen sollte, indem es unter anderem den Lehrern nicht schadet.

Die Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier sieht er nicht als ausreichenden Grund für einen Schülerstreik. Diese Aktion geht aus seiner Sicht offensichtlich über den Handlungsrahmen des Parlaments hinaus. Dies hat zur Folge, dass er in seiner Selbstidentifikation mit dem Schülerparlament als Ort exklusiver Teilhabe an den Entscheidungsprozessen eine Störung erfährt, da diese auf einer wohlwollenden Erlaubnis vonseiten der Lehrkräfte, nicht aber auf einer Auflehnung gegen diese, basiert.

Lukas wechselt in seiner Argumentation die Perspektive, was darauf schließen lässt, dass er sich implizit dessen bewusst ist, dass die Wirklichkeit aus jeder Perspektive anders aussehen kann. Gleichwohl lässt er seine eigene Position als positiven Horizont gegenüber der Haltung der anderen Schülerparlamentarier hervortreten. In Bezug auf die Passungsverhältnisse im Schülerparlament ist bei seiner Argumentation ein interessantes Paradoxon festzustellen, das sich auch auf der Handlungsebene widerspiegelt. Lukas positioniert sich gegen den Willen anderer Parlamentarier und schließlich auch gegen die gemeinschaftliche Entscheidung dieses Gremiums, um so letztlich eben diese Gemeinschaft vor einer Rufschädigung zu schützen.

4.3.2 Diana

Über den Streik berichtete Diana zunächst im Zusammenhang mit Situationen, die sie im Schülerparlament *nicht gut fand*. Als der Interviewer im weiteren Verlauf nach einem Beispiel ihrer *aktiven Rolle* als Parlamentarierin fragte, brachte sie erneut das Thema des Schülerstreiks ins Gespräch. Daraufhin schildert sie umfassend, wie es überhaupt dazu gekommen war und reflektiert über die unterschiedlichen Umstände, Motive und Handlungen der involvierten Schülerparlamentarier.

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Studie werden daher Hinweise sowohl auf Dianas Orientierungsrahmen als auch auf die Passungsverhältnisse im Schülerparlament, die im Interview mit ihr am Thema des Schülerstreiks ersichtlich werden, im Folgenden zu analysieren sein.

Mangelperspektive

Auf die ausdrückliche Frage des Interviewers nach Sitzungen im Schülerparlament, die sie nicht gut fand, liefert Diana zunächst abstrakte Hinweise, die sie im Folgenden mit konkreten Situationen belegt und konturiert:

[...] das war bei der Vorbereitung der Projektwoche, wo es einige Sitzungen gab, auch hintereinander, die eigentlich so nicht vorangegangen sind, wo man (.) selber gedacht hat, man hätte jetzt auch nicht unbedingt dabei sitzen müssen, das war jetzt nicht so wichtig (.) und es gab auch teilweise Sitzungen, wo man einfach bemerkt hat, dass die Altschüler doch immer noch mehr Einfluss auf das Parlament haben, also schon eine Chance haben, ihren Willen durchzusetzen. Es gab eine Aktion als eine Demo angemeldet worden hier an der Schule, wo wir gesagt haben, da gibt es gewisse Punkte, mit denen wir nicht einverstanden sind, und man da diesen Zorn dieser Älteren, die einfach diesen Wandel der Schule sehr sehr viel eher mitbekommen haben, das Parlament sehr gelenkt hat einfach. Und wo ich als neue gesagt habe, ich merke diesen Wandel jetzt noch nicht so stark, dieser Wandel kann der Schule auch gut tun, denke ich, obwohl wir sehr auch eigentlich runtergedrückt worden sind, wo man eigentlich mit diesen Alten eigentlich mitgegangen ist, ohne zu wissen, wofür sie eigentlich jetzt kämpfen. # 00:19:39-6 #

In ihrer Antwort stellt Diana klar, dass es mehrere Sitzungen im Schülerparlament gab, die nicht optimal abgelaufen sind. Die Mängel werden aber nicht, wie von Lukas, als symptomatisch für das Schülerparlament gesehen (schlechter Ruf), sondern vielmehr

als Ausnahmefälle abgehandelt. Dennoch eröffnet sie drei Mangelperspektiven, die auf die Praxis des Schülerparlaments verweisen.

Erstens läuft eine Sitzung nicht gut ab, wenn die Zeit nicht effizient genutzt wird. Diana generalisiert an dieser Stelle ihre eigene Erwartungshaltung (*wo **man** selber gedacht hat*), sich ins Schülerparlament aktiv einbringen zu können oder von den Sitzungen in irgendeiner Weise zu profitieren. Als positiver Vergleichshorizont können solche Sitzungen herangezogen werden, die so wichtig sind, dass man als Schülerparlamentarier unbedingt dabei sein will. Zweitens ist, Diana zufolge, für die Bewertung einer Sitzung die Relevanz der dort abgehandelten Themen ausschlaggebend. Dabei konstruiert sie ein kausales Verhältnis in der Art, dass die Teilnahme an einer Sitzung belanglos wird, wenn die Agenda der jeweiligen Sitzung *nicht so wichtig* ist. Die dritte Mangelperspektive umfasst *gewisse Punkte*, die im Schülerparlament für Unmut der Schülerparlamentarier sorgten. Ihre Unzufriedenheit bringt Diana in den Zusammenhang mit den asymmetrischen Machtverhältnissen innerhalb des Schülerparlamentes, die durch Manipulierung vonseiten der älteren Schülerparlamentarier zu Stande kamen.

Selbstidentifikation und Passungsverhältnisse im Schülerparlament

Zu Beginn ihrer Ausführungen zum Schülerstreik signalisiert Diana, dass der ursprünglich angekündigten *Demo* der etwas breitere Begriff *Aktion* besser gerecht werden würde. Mit einer Demonstration hätte sie sich nämlich insofern anfreunden können, als für die Parlamentarier triftige Gründe vorlagen, ihre Unzufriedenheit zu artikulieren und sie schulweit offenzulegen (*wo wir gesagt haben, da gibt es gewisse Punkte*). Die Aufarbeitung dieser Problematik nahm innerhalb des Schülerparlaments einen dynamischen Anlauf, entwickelte sich jedoch anders, als sich manche Schülerparlamentarier offensichtlich gewünscht hätten.

Daran knüpft Diana an, indem sie zunächst den offenen Raum zur Willensdurchsetzung bestimmter Schülerparlamentarier feststellt. Die angewendete Präsensform im Satz *dass die Altschüler doch immer noch mehr Einfluss auf das Parlament haben* lässt vermuten, dass ihr diese Tendenz nicht einmalig erschien, sondern häufiger und intensiver auftrat. Mit ihrer Feststellung, dass das Parlament vom *Zorn dieser Älteren [...] sehr gelenkt* wurde, macht sie deutlich, dass die älteren Schülerparlamentarier und folglich das ganze Parlament nicht rational handelten, sondern von negativen Emotionen beherrscht wurden. Folglich wurde auch Dianas eigener Handlungsraum verengt bzw. auf die Ent-

scheidung reduziert, bei dem anlaufenden Schülerstreik entweder mitzumachen oder sich dagegen in einer emotional angespannten Atmosphäre aktiv zu wehren. Jedoch fehlte ihr die Erfahrung, die es ihr ermöglicht hätte, eine eigene Stellungnahme abzugeben und eine eigene Entscheidung zu treffen:

Viele von uns, die jetzt im Parlament sitzen, sind jetzt grade seit einem Jahr hier, so wie ich (.) und kennen daher die Schule am Berg eigentlich nur, wie sie jetzt grade ist. Und (.) das Problem war eben da dabei, dass wir gesagt haben, wir gehören (.) es ist etwas, womit wir nicht wirklich was anfangen können, da wir diese Veränderung nicht mitbekommen haben. # 00:30:41-9 #

Diana identifiziert sich weitgehend mit dem Schülerparlament, dessen innere Spaltung für sie ein Problem darstellt. Das Thema des Wandels in der Schulentwicklung wurde offensichtlich von den älteren Schülerparlamentariern wahrgenommen und als zentrales Thema in das Schülerparlament eingebracht. Vor diesem Hintergrund hat sich, Diana zufolge, eine Minderheit innerhalb dieses Gremiums gebildet, die von ihrem exklusiven Zugang zum Mythos der Fallschule ihre eigene Besonderheit ableitete. Von dieser Besonderheit ging ebenfalls der Anspruch hervor, über die Form und Intensität der Reaktion des Schülerparlaments zu bestimmten Anlässen zu entscheiden. Mit dieser Exklusivität, die Diana in diesem Fall nicht betraf, scheint sie in keinen inneren Konflikt zu geraten. Durch die Spaltung des Schülerparlaments wird sie jedoch in eine Abseitsposition geführt, die ihre Selbstidentifikation mit dem Schülerparlament erschwerte. Dies macht sich in ihren Aussagen bemerkbar, in denen sie erklärt, nicht mehr das gemeinschaftliche *Wir* zu vertreten, sondern nur noch *viele von uns* als eine Mehrheit darstellen zu können, mit der Folge, dass deren Einfluss auf das Geschehen im Schülerparlament und folglich in der Fallschule insgesamt abschwächt oder sogar unterbunden wurde:

[...] gab es eben diesen Streitpunkt im Parlament darin, dass die Älteren gesagt haben, nein wir müssen es während der Schulzeit machen, sonst wirkt das nicht (.) und viele von uns gesagt haben, so in dem Sinne können wir das nicht voll und ganz unterstützen. # 00:31:07-9 #

Die Situation im Schülerparlament verschärfte sich offensichtlich aufgrund der inneren Gruppendynamik und fand ihren dramaturgischen Höhepunkt darin, dass die älteren Schülerparlamentarier darauf beharrten, den Streik nicht nur spontan und schulweit stattfinden zu lassen, sondern auch während der Unterrichtszeit. Eine abwartende, passive Teilnahme, wie sie sich beispielsweise im Fall Daniels dokumentiert, wäre für Di-

ana offensichtlich keine Option gewesen. Trotz Bedenken unterliegt sie der geschilderten Machtausübung und räumt an einer späteren Stelle des Interviews ausdrücklich ein, dass sie in der *Vorbereitungsgruppe dabei war und damit die Planung und Ausführung mit übernommen habe*. Auch auf emotionaler Ebene schloss sie sich ausdrücklich anderen Schülerparlamentariern an, deren Reaktion mit *Zorn* verbunden war. Dies untermauert sie mit mehreren Argumentationslinien, die sie an unterschiedlichen Stellen des Interviews entwickelt. Es gab triftige Gründe für die Unzufriedenheit und einen Auslöser, nämlich den Ausschluss des Schülerparlaments von einer wichtigen Entscheidung durch die Lehrkräfte. Dadurch schien für sie die Einzigartigkeit des Schülerparlaments, die sie in seiner enormen Entscheidungskraft sieht, bedroht zu werden. Über die äußeren Faktoren hinaus nennt Diana noch die parlamentsinternen, nämlich dass innerhalb dieses Gremiums Druck ausgeübt wurde, sich zu beteiligen, und dass sie als neue Schülerin nicht auf eigene Erfahrungen mit der Fallschule zurückgreifen konnte, die es ihr ermöglicht hätten, eine qualifizierte Position einzunehmen.

Mit der Spaltung des Schülerparlaments, dessen *Aktion* – auch unter ihrer Mitwirkung – außer Kontrolle geraten ist, erlitt gleichzeitig Dianas Identifikation mit diesem Gremium Schaden. Die Schülerin zeigt sich durch die Manipulierung, der sie unterlag, im Nachhinein im Tiefsten getroffen. Der Wunsch, den sie im Interview als die ursprüngliche Absicht der Planungsgruppe kommuniziert, nämlich *eine Reflektion [...] zusammen mit den Lehrern und mit den Schülern, also mit denen, die Lust darauf hatten zu veranlassen*, ging ins Leere.

Identität und Wandel als Bestandteile des Schulmythos

Diana hat die Gründe für den Schülerstreik nicht vollkommen nachvollziehen können, fühlte sich von den älteren Parlamentariern manipuliert und trotzdem war sie bei der Vorbereitung und Durchführung des Schülerstreiks aktiv beteiligt. Dieser Widerspruch zwischen Argumentation und Handlung, der nach ihrer Ansicht durch Lenkung und Machtausübung innerhalb des Schülerparlaments verursacht wurde, scheint für ihre Aufarbeitung und Reflexion einen besonderen Stellenwert zu haben. Am Beispiel des Schülerstreiks zeigt sich etwa, dass das Spannungsverhältnis zwischen den älteren und jüngeren Schülern im Parlament auf zwei grundlegende Elemente des Schulmythos hinweist, die auf das Engste miteinander verbunden sind, nämlich Identität und Wandel. Diese beiden Themen werden von Diana an unterschiedlichen Stellen des Inter-

views wiederholt thematisiert, indem sie Veränderungen im Zusammenhang mit der Fallschule anspricht und Fragen der Identität, etwa ‚wer sind wir‘ und ‚was einen Schüler der Fallschule ausmacht‘ nachgeht. So versteht es sich von selbst, dass insbesondere diese Passagen des Interviews in die Interpretation einzubeziehen und mit Fokus auf Dianas zentrale Einstellungen zur Fallschule und dem Schülerparlament im Folgenden zu analysieren sind.

Wandel

Diana greift auf den Begriff *Wandel* an drei Stellen des Interviews zurück. Dabei bezieht sie ihn zum einen auf ihre Person und die Umstellung, die der Wechsel auf die Fallschule für sie bedeutete. Zum anderen bezieht sich der Wandel auf die Schulentwicklung, nämlich die Modifizierung des Schulmythos, indem man das Schülerparlament in seinen Rechten einzuschränken versucht.

Am Anfang des Interviews erklärte Diana, dass sie einen *Wandel* erlebte, den sie *eigentlich sehr* (.) *sehr schön hier an der Fallschule* empfand und setzte ihn mit dem Unterricht und dem Schülerparlament und der daraus resultierenden Gelegenheit in Verbindung, ihre Interessen weitgehend zur Geltung zu bringen. Dieser *Wandel* besteht darin, den Mut zum eigenmotivierten Handeln zu finden, *sich das wirklich zu trauen, wirklich zu sagen, okay, das interessiert mich, also mach ich das jetzt auch*. So kann der Wandel als Grundlage für eine positive Entwicklung fungieren, die mit dem eigenen Bildungskonzept dieser Schülerin harmoniert.

Weiterhin betraf der Wandel eine veränderte Perspektive, die sich für Diana mit ihrer Mitgliedschaft im Schülerparlament eröffnete:

[...] als Schülerin habe ich so das Gefühl gehabt, dass man sich kümmert erst mal um seine eigenen Sachen, und als Schülerparlamentarier weiß du schon, dass durch schon dass du irgendwie auch ein bisschen Verantwortung für andere mitträgst. Das heißt, auch wo du auf andere zugehen musst auch mal fragen musst, wie ist die Situation für euch momentan, ehm was man so als Schüler eigentlich nur mit seinen Freunden eher macht. Ja und dieser Wandel zum offen sein für andere Schüler # 00:09:03-4 #

Schließlich bezog Diana den Wandel auf die grundsätzlichen Entwicklungsprozesse der Fallschule und kommunizierte ihn als Grundlage für die Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier, indem sie vom *Zorn der Älteren* spricht, *die einfach diesen Wandel der*

Schule sehr sehr viel eher mitbekommen haben. Sie selber positionierte sich dazu folgendermaßen:

[...] und wo ich (.) ich als neue gesagt habe, ich merke diesen Wandel jetzt noch nicht so stark, dieser Wandel kann der Schule auch gut tun [...] # 00:19:39-6 #

Obwohl Diana die Gründe der Älteren nicht verstand, stellt sie den von ihnen behaupteten *Wandel der Schule* offensichtlich nicht in Frage. Im Gegenteil, sie sieht darin Potential für die Schule, etwas Positives für sich und andere daraus zu gewinnen. So ist der Wandel in ihrem Verständnis als ein positiv konnotierter Bestandteil ihrer Orientierung anzusehen, der ihr eine persönliche Weiterentwicklung sowie eine Identifizierung mit dem Schülerparlament und der Fallschule ermöglicht. Vor diesem Hintergrund erscheint auch logisch, dass Diana den Schülerstreik als eine ‚Chance‘ für die Schulentwicklung gesehen hatte. Diese Einstellung, unterstützt durch das Vertrauen, das sie in die älteren Schülerparlamentarier hatte, ermöglichte ihr, sich auf diese Aktion einzulassen, ohne die genauen Umstände zu kennen.

Identität

Als Diana über die Aspekte ihrer Tätigkeit als Schülerparlamentarierin sprach, auf die sie stolz war, erwähnte sie eine gelungene Projektwoche, in der es unter anderem darum ging, zusammen mit Schülern *eine Identitätskrise* aufzuarbeiten. Nachdem der Interviewer um nähere Erklärung der Zusammenhänge gebeten hatte, führte sie dieses Thema aus, indem sie zunächst den Leitgedanken *werde der du bist* auf die Fallschule bezog und wie folgt interpretierte:

[...] Dass man eben versuchen soll, seine eigene Identität hier zu finden, auszuprägen, und wir auch eine Schule sind, die eigentlich so ihren eigenen Geist hat, also sich nicht wirklich an die Norm anknüpft, sondern sagt, wir bilden unsere eigenen Werte eigentlich. Und das Problem ist, dass diese, ehm, diese Art von Pädagogik mittlerweile nicht mehr einzigartig in Deutschland ist, die Schule am Berg vertritt mittlerweile nicht mehr als einzige Schule diese Ansicht über Pädagogik, sondern, es hat sich halt eben bewährt und dadurch sind mehr Schulen entstanden und wir haben grade das Problem, dass es nicht mehr so viele Schüler gibt, wie es diese Schule eigentlich aufnehmen könnte. Ehm, und wir merken, dass wir als Schüler, ehm, zwar sagen, wir sind Schule am Berg-Schüler, aber nicht mehr wirklich sagen können, was macht diesen Schule am Berg-Schüler eigentlich aus. Und für halt immer mehr von diesem Grundsatz, werde der du bist, eigentlich uns immer weiter entfernen. Ehm, ja und dann eben diese Aktion, ehm, dass es jetzt eine neue Einstellung gibt an dieser Schule,

ehm, jemanden, der sich um das Design der Schule kümmern soll und der eben diese Schule für Außen sehr attraktiv natürlich hinstellen möchte, möglichst attraktiv. Und dort Veränderungen stattgefunden haben, wo wir gesagt haben, dass passt einfach nicht zu unserer Schule, das sind nicht wir. Und da eben diese Krise jetzt grade stattfindet, dass wir einerseits merken, dass immer mehr Schüler sich nicht wirklich mit der Schule am Berg identifizieren können, es vielleicht auch nicht wollen, dass viele hier oben auch gibt, die nicht wirklich freiwillig an der Schule am Berg sind. Ehm, und wir einfach gesagt haben, da ist einfach eine Krise, die es immer wieder in der Schule am Berg gegeben hat, die es in jedem Internat natürlich auch gibt. Ich denke, es gehört einfach dazu, zur Entwicklung eines Internates. Und wir natürlich gesagt haben(?), wie kommen wir über diese Krise eigentlich wieder weg, also wie können wir es schaffen, dass wir es so wie davor immer noch wieder geschafft haben, doch die Schule am Berg wieder so aufzubauen. # 00:33:59-4 #

Zunächst greift Diana auf das oben zitierte Motto zurück und stellt die Frage nach dessen Bedeutung für die heutige Fallschule und ihr Klientel. Die zitierte Aufforderung des Schulgründers richtet sich in erster Linie an die Schüler. Die Fallschule hat sich diesen *Grundsatz* aber auch insofern zu Eigen gemacht, als sie ebenfalls das werden müsse, was sie ist, um ihre Identität zu bewahren. Das Motto *werde, der du bist* ist in diesem Zusammenhang als ein über die Zeit beständiger Leitgedanke zu verstehen, der die Einzigartigkeit der Fallschule bestätigt, indem die Fallschule *ihren eigenen Geist hat* und *eigene Werte bildet* bzw. vertritt. Dadurch greift Diana auf den *Freigeist der Fallschule* zurück, den sie, wie bereits im Kapitel zum Schulwechsel festgestellt und interpretiert, am Anfang *testen* wollte. In ihren Ausführungen zur Identität scheint der Geist der Fallschule mit deren Einzigartigkeit eng zusammenzuhängen. Die Identitätskrise besteht dann gerade darin, dass die Schüler und folglich die Fallschule selbst gerade dieses Attribut verlieren. So kann man als Schüler dem Motto *werde der du bist* nicht folgen, weil man nicht wisse, wer man in Bezug auf die Fallschule ist bzw. weil man sich *nicht wirklich mit der Schule am Berg identifizieren* könne.

Dianas Auslegung des Leitgedankens ist als konservativ zu erachten, zumal die persönliche Entwicklung des idealtypischen Schülers der Fallschule nicht vorrangig vorgesehen wird. Sein Handlungspotential wird von ihr auf eine Suche nach einer entsprechenden Schule beschränkt, mit der man sich als Individuum weitgehend identifizieren kann, indem...

[...] man versucht natürlich einigermaßen irgendwie auch eine Stelle zu finden, wo man wirklich sagen kann: das sind wir und wir sind stolz darauf, so zu sein!
00:35:10-4

Die Gegenwart wäre demnach als Maß für die Zukunft zu erachten, was zugespitzt auf das Thema der Schulwahl dann hieße: Es ist die Aufgabe der Schule gerade das zur Geltung zu bringen, was man als Schüler bereits ist. Nachdem man – wie Diana auch – die Fallschule für sich als die richtige entdeckt hat, soll man in einem weiteren Schritt eine eigene Identitätsentwicklung anstreben, die mit der Identität der Fallschule konform ist: *Dass man eben versuchen soll, seine eigene Identität hier zu finden, auszuprägen.* Diese Akzentuierung des gemeinschaftlichen *Wir* und eine persönliche Identitätsbildung, die von der Identität der Fallschule abgeleitet wird (*dass [...] wir auch eine Schule sind bzw. das sind nicht wir*), stellt eine weitere Facette von Dianas Orientierungsrahmen dar.

Weiterhin stellt Diana fest, dass die Fallschule nicht genug Resonanz bei ihrem potentiellen Klientel findet, sodass *es nicht mehr so viele Schüler gibt, wie es diese Schule eigentlich aufnehmen könnte.* Dieser Zusammenhang ist auf die Idee zurückzuführen, dass die Fallschule gerade diejenigen Schüler bedient, die das Motto verstehen und leben wollen. Diana kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass auch die Fallschule selbst dem Grundsatz nicht gerecht wird, indem sie solche Schüler aufnimmt, die sich mit ihr nicht identifizieren können oder gar unfreiwillig dort sind, was eine Identifizierung von vornherein ausschließt. Dies hat die besagte Identitätskrise zur Folge, die von Außerhalb in das Schulinnere eingedrungen ist und sich daran bemerkbar macht, dass *wir nicht mehr wirklich sagen können, was macht diesen Schule am Berg-Schüler eigentlich aus.* In der Logik von Dianas Argumentation müssten diese wenigen Schüler der Fallschule wissen, warum sie dort sind und worauf ihre Identifizierung mit der Fallschule basiert. Diana findet aber das blanke Gegenteil vor und stellt nicht nur eine mangelnde Quantität (*dass es nicht mehr so viele Schüler gibt, wie es diese Schule eigentlich aufnehmen könnte*), sondern auch eine mangelnde Qualität fest.

Im Weiteren spricht sie die Art und Weise an, wie von der Schulleitung mit dem Quantitätsproblem umgegangen wurde. Ein Außenstehender ergreift nämlich Maßnahmen, die auf das potentielle Klientel der Fallschule zielen, um mehr Schüler zu gewinnen. Vor diesem Hintergrund wird die Konsequenz klar, dass diese Schüler, die aufgrund dieser Werbemaßnahmen an die Fallschule kommen, das Motto *Werde der du bist* nicht

für sich selbst vertreten. Dadurch eröffnet Diana zwei Gegenhorizonte, die die Identitätskrise nicht lösen, sondern verschärfen. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die schon immer hierhin gehörten, die als Person die Geschichte dieser Schule verkörpern. Auf der anderen Seite verortet sie einen von Außen dazu gestoßenen Menschen, der die Schule zwar dazu bewegt, nach Außen zu wirken, aber die Tradition der Fallschule nicht kennt und sich nicht dafür interessiert. So nehmen diejenigen, die die Tradition und die *eigenen Werte* der Fallschule nicht teilen, Einfluss auf die Schulentwicklung. Anstatt einen inneren Heilungsprozess anzubahnen, veranlassen sie eine kosmetische Korrektur der Krise, die die Fallschule nicht zurück zu ihrer Identität, sondern weiter weg von ihrer Einzigartigkeit führt.

Mit der Äußerung, dass eine Krise, wie sie an der Fallschule zu Tage getreten ist, auch an jedem anderen Internat zu finden und damit etwas ist, was Internate allgemein ausmacht, integriert Diana diese Krise in die Identität der Fallschule bzw. der Internate selber. Im Prozess der Krise und ihrer Überwindung sieht sie einen Normalfall, der ein Bestandteil *unserer* Identität ist, d.h. der Fallschule und somit auch ihr eigener. Die Krise von Innen heraus anzugehen, stellt dagegen einen positiven Gegenhorizont zu den von außen herangetragenen Änderungen zur Lösung des Quantitätsproblems dar. Nicht diejenigen, die versuchen, die Probleme der Schule zu kaschieren, sondern diejenigen, die sich wirklich um die Fallschule sorgen, sehen, dass es solche Krisen immer wieder gegeben hat und dass darum gerungen werden muss, sie zu überwinden.

Der Geist der Fallschule, der sich in den Schülern personifiziert, die nach dem Grundsatz *werde der du bist* leben, hat es noch immer geschafft, sich positiv durchzusetzen. Dementsprechend konnte auch die Fallschule, ohne dass Diana ihre Aussage in irgendeiner Weise inhaltlich füllt, an diese Entwicklung positiv anschließen und ihre Krisensituationen überwinden. Für Diana besteht die Lösung der Krise nämlich darin, dass die Schüler ihre Identität zeigen und sich auf die beste Tradition der Schule besinnen sollen.

Zusammenfassung

– mit den Älteren mitgegangen ohne zu wissen, wofür sie eigentlich jetzt kämpfen –

Im Hinblick auf die Demonstration erkennt Diana das zentrale Problem darin, dass die Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier von ihnen selbst manipuliert wurde, sodass klare Anliegen von nicht nachvollziehbaren Handlungsmotiven abgelöst wurden. Vor

diesem Hintergrund erörtert sie einen Konflikt innerhalb des Schülerparlaments, bei dem es um die Willensdurchsetzung bzw. um Manipulierung vonseiten der älteren Schülerparlamentarier ging, die sich exemplarisch in dem Zwang ausdrückt, bei dem schulweiten Streik mitzumachen. Die Altschüler, die ihres Erachtens aufgrund ihrer Erfahrungen einen exklusiven Zugang zur Schulentwicklung der Fallschule haben, verbindet Diana mit Macht und unausgewogenen Machtverhältnissen innerhalb des Parlaments. Ihre Reflexion über den Schülerstreik lässt sich in ihrer Erkenntnis zusammenfassen, dass eine äußere Unterdrückung durch die Lehrkräfte von einer inneren durch die älteren Schülerparlamentarier überdeckt wurde, wodurch das Parlament sein übergeordnetes Anliegen aus dem Blick verlor, nämlich die Beibehaltung seines Einflusses in den Entscheidungsprozessen der Fallschule.

Geleitet von ihrer Offenheit für Neues und Unbekanntes gestaltete Diana den Schülerstreik aktiv mit, obwohl sie im Nachhinein ihr Engagement als eine Krise der parlamentarischen Autonomie und dadurch auch ihrer eigenen erlebt. Eine derartige Krise stellt für Diana einen Teil der milieuspezifischen Identität all derjenigen Schüler dar, die sich auf die Tradition der Fallschule berufen und diese auch verkörpern. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Schülerstreik implizit als ein Kampf um die Identität des Schülerparlaments ausdeuten. Der Wandel, der seinerseits aus der Tradition und Einzigartigkeit der Fallschule hervor ging, führte zu einer Abkehr von der ursprünglichen Grundidee der freien Selbstentfaltung der Schüler. Durch Druck von außen, nämlich durch die Lehrkräfte, und von innen durch die Schülerparlamentarier selbst wurde diese nun verhindert.

Weiter kommuniziert Diana ein Qualitätsproblem, das sie an der mangelnden Identifikation der Schüler mit der Fallschule festmacht und ein Quantitätsproblem, das sich darin ausdrückt, dass sich immer weniger Schüler an der Schule anmelden. Demzufolge versucht die Fallschule durch oberflächliche Werbemaßnahmen neue Zielgruppen anzusprechen, sodass die Quantität der Qualität vorgezogen wird. Dadurch verschärft sich die Identitätskrise der Fallschule, die nicht zu überwinden ist. Diana stellt die Krise generalisiert als Teil der ganz normalen Entwicklung eines jeden Internats und somit auch als Teil der Identität der Fallschule dar, als ein Phänomen, das vorübergehend auftritt, aber auch wieder überwunden wird.

Obwohl der Schülerstreik aus Dianas Sicht misslang, weil die Schülerparlamentarier manipuliert wurden, keine Aufarbeitung der Ursachen stattfand und das Schülerparla-

ment darüber hinaus gespalten wurde, nahm dieses Ereignis seinen festen Platz in der Schulentwicklung dieses Internats ein. Denn diese Entwicklung basiert, Diana zufolge, auf einem routinierten Kreislauf von Krisen und ihren Überwindungen, die sich im Alltag aller Internate zeit- und raumübergreifend ablösen.

Die Identität der Fallschule in Dianas Fassung basiert auf einem gemeinschaftlichen *Wir*, das milieuspezifisch und im Hinblick auf die Tradition der Fallschule von den Schülern kultiviert werden muss, indem nur diejenigen aufgenommen werden, die wissen, warum sie auf die Fallschule wollen, die sich selbst entfalten wollen und die sich dieser Zugehörigkeit zu der Fallschule bewusst sind und diese auch zeigen.

4.3.3 Daniel

Das Thema des Schülerstreiks wird im Interview von Daniel dreimal aufgegriffen. Zunächst spricht er den Streik in seiner Antwort auf die Frage an, in welchem Zusammenhang er stolz auf das Schülerparlament war. Weiterhin erwähnt er den Schülerstreik als ein Beispiel, wie mit einem Beschluss des Schülerparlaments im weiteren Verlauf umgegangen wurde. Schließlich nennt er den Streik als Exempel für Reaktionen von außerhalb des Gremiums, die ihm in Erinnerung geblieben sind. So dokumentiert sich der Schülerstreik im Interview mit Daniel als ein wiederkehrendes fokussiertes Motiv, das im Folgenden hermeneutisch zu erschließen ist.

Schülerstreik als negative Erinnerung

Auf die Frage danach, ob er sich daran erinnern könne, auf das Schülerparlament *wirklich stolz* gewesen zu sein, beginnt Daniel nach einer längeren Überlegung seine Antwort wie folgt:

(8) Mhm nach dem Aktionstag einmal, aber geschämt habe ich so mich auch mal für das Parlament ((lächelt)), als wir nämlich einen total irrelevanten Streik gemacht haben ((lächelt)) [...] # 00:30:22-5 #

Nach einer knappen Andeutung, dass er tatsächlich einmal auf das Schülerparlament stolz gewesen war, verkehrt Daniel die erfragte Thematik in ihr Gegenteil. So kommt er unverzüglich auf den Schülerstreik zu sprechen, den er als ein negatives Beispiel anführt. Damit eröffnet er zwei Vergleichshorizonte und scheint zunächst nicht bereit, das Parlament anhand eines positiven Beispiels darzustellen, ohne zuvor seine schlechten Erfahrungen mit diesem Gremium angesprochen zu haben.

Der Schülerstreik dominiert offensichtlich Daniels Erinnerungen seiner Mitgliedschaft im Schülerparlament, was sich in der expressiven Ausdrucksweise (*total irrelevant*) und in der zu vermutenden Intensität des damit verbundenen Gefühls (*Scham*) abbildet. Diese Angelegenheit erscheint somit prägender als Ereignisse, die ihn mit Stolz erfüllen. Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden sowohl der breitere Kontext dieses Streiks zu beleuchten als auch Daniels Orientierungen, die in seiner Handlung als Schülerparlamentarier ersichtlich werden.

Streik als Spiegel des Lehrer-Schülerverhältnisses

Die Ursache für den Schülerstreik sieht Daniel in der Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier. Als Auslöser bezeichnet er eine Sitzung der Konferenz, in der...

[...] einigermaßen wichtige Sachen für uns anders entschieden wurden, damit die Lehrer vielleicht weniger zu tun haben. (2) Dann wurde über unsere Köpfe wurde einfach viel entschieden so, (2) insgesamt dass wir (2) weniger Freizeit haben dafür halt mehr ausschlafen können, was ich auch nicht richtig blick, weil ich eigentlich zufrieden war mit den anderen Regelungen und so. Und da war dann sozusagen der Hintergedanke bei dem Streik, dass wir den Lehrern mal zeigen, dass wir eigentlich unser Mitspracherecht im Parlament sozusagen auch nutzen können, um einmal (2) sozusagen die zu boykottieren. Das ging aber halt schief. # 00:33:38-9 #

In Daniels Argumentationsstrang wird der geschilderte Streitpunkt auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern projiziert. Dies dokumentiert sich vor allem darin, dass Daniel die Auflistung der Gründe für die Aufregung der Schülerparlamentarier mit einer Unterstellung der Handlungsmotive der Lehrer untermauert. In seiner Darstellung hatte das Schülerparlament bis zu diesem Zeitpunkt formal oder informell ein Veto-Recht gegen Beschlüsse der Konferenz. Daniel wirft den Lehrkräften vor, die Schülerschaft bei Entscheidungen bewusst zu umgehen und vermutet deren Motiv im Wunsch nach weniger Arbeit.

Daniel unterlegt seine Behauptung, dass die Lehrkräfte die Schülerparlamentarier umgehen, mit einem anderen Beispiel als dem Veto. So kommuniziert er seine ablehnende Haltung zu einer neuen Regelung, die mit seiner Einschätzung *weil ich eigentlich zufrieden war mit den anderen Regelungen* argumentativ stützt. Somit ist an dieser Stelle erneut festzuhalten, dass Daniel bei seiner Meinungsbildung nicht etwa die Wünsche der Mitglieder seiner Internatsfamilie einzubeziehen scheint, sondern auf sein äußerst persönliches Empfinden zurückgreift.

Des Weiteren erklärt Daniel den Boykott der Lehrkräfte zum eigentlichen Ziel des Schülerstreiks und nicht die Abänderung der beschlossenen Regelung gegen die das Schülerparlament sein Veto einlegen wollte. Vor dem Hintergrund, dass die Lehrkräfte die Schülerparlamentarier in die Entscheidungsfindungen nicht einbezogen, scheint Daniel einer Reaktion in Form eines Schülerstreiks bzw. eines Boykotts der Lehrkräfte nicht abgeneigt zu sein (*dass wir unser Mitspracherecht [...] auch nutzen können*).

Die Gründe für den Streik liegen für ihn nicht nur in der Sitzung der Konferenz. Offensichtlich gab es mehrere Vorkommnisse, wie dem Satz *Dann wurde über unsere Köpfe wurde einfach viel entschieden* entnommen werden kann. Die Ausdeutungen und Unterstellungen, die Daniel formuliert, verweisen auf den Zorn der Schülerparlamentarier wegen des abnehmenden Mitspracherechts. Insbesondere folgende, zugespitzt formulierte Stelle des Interviews, macht dies deutlich:

Ja-, das Veto wurde ja nicht anerkannt und sozusagen es hat uns dann schon aufgeregt, dass die uns einfach um unser Recht betrügen [...] # 00:34:12-9 #

Der scharfe Ausdruck *um unser Recht betrügen* ist insofern als eine Fokussierungsmetapher anzusehen, als Daniel mit der Beschuldigung der Lehrkräfte behauptet, diese hätten die Schülerparlamentarier bewusst getäuscht und so ihnen vorsätzlich garantierte Handlungsoptionen vorenthalten. Durch das Pronomen *uns* (bzw. die Kausalität *die – uns*) wird das betrügerische Vorgehen der Lehrkräfte nicht nur als inakzeptable Handlung konstatiert, sondern als eine Kränkung des Lehrer-Schülerverhältnisses kommuniziert.

Daniel erläutert, dass dieses Verhalten der Lehrkräfte emotionale Reaktionen der Schülerparlamentarier hervorrief. Es wird ersichtlich, dass die Lage vor allem auf der Seite der Schülerparlamentarier emotional eskaliert. Dies findet im Interview auch in Daniels Ausdrucksweise seinen Widerhall, der die Gründe für den Streik zunehmend verschärft formuliert (*anders entschieden – über unsere Köpfe [...] viel entschieden – um unser Recht betrügen*).

Ganz offensichtlich bezieht Daniel sich hier allgemein auf das *Recht* auf Mitsprache, auf dessen Problematik er bereits an einer früheren Stelle des Interviews zu sprechen kam:

[...] wenn du dann sozusagen den Lehrern eine Entscheidung wegnehmen willst, äh eine Entscheidung strittig machen, dann hast du sozusagen kein Mitspracherecht mehr //mhm// also die wollen- können das Parlament nur dann gebrauchen wenn das Parlament ihnen hilft und sobald wir dann vielleicht mal ein bisschen was- ich weiß nicht- ein bisschen was gegen die Lehrer sagen, dann sind wir sofort wieder die Bösen. Also # 00:10:26-6 #

Vor dem Hintergrund mehrerer Unterstellungen kann Daniels Beschreibung entnommen werden, wie angespannt und stark polarisiert er das Lehrer-Schülerverhältnis sieht. Zum einen wird das Prinzip der Aktion und Reaktion deutlich (Kausalität wenn-dann),

indem Daniel darauf hinweist, dass es einen erwartbaren Handlungsrahmen für die Schülerparlamentarier gibt, der alleine durch die Lehrkräfte bestimmt wird und dessen Überschreitung bestimmte (ebenfalls erwartbare) Konsequenzen nach sich trägt. Zum anderen macht sich die Anspannung dadurch bemerkbar, dass Daniel die Problematik nicht auf ein konkretes Beispiel bezieht, sondern als ein wiederkehrendes Prinzip abhandelt (*sobald wir dann vielleicht [...], dann sind wir **sofort wieder**...*) sowie in der Zuspitzung auf charismatisierende Behauptungen, die Daniel ohne Belege oder weitere Erklärungen gelten lässt, wie etwa die Ausdrücke *kein Mitspracherecht mehr* oder *sofort wieder die Bösen*.

Dementsprechend wird der Schülerstreik in seinen weiteren Ausführungen als Rebellion gegen die Autorität der Lehrer dargestellt und das Ziel der Schülerparlamentarier, wie bereits festgestellt, auf den Boykott der Lehrer zugespitzt.

Die Motive der Schülerparlamentarier für den Streik sind in Daniels Darstellung gleichzeitig sachlicher und persönlicher Natur. Das nicht respektierte Veto scheint von besonderer Brisanz zu sein und zur weiteren Eskalation des ohnehin angespannten Verhältnisses zwischen Schülern und Lehrern beizutragen. Die Schüler fühlen sich umgangen und boykottieren quasi als ‚Vergeltung‘ ihrerseits die Lehrer, anstatt die eigentlichen Probleme, also etwa die Konferenz, den Unterricht oder die Frage des Vetos noch einmal anzugehen.

Abwertung des Schülerstreiks

Auffallend häufig verwendet Daniel die expressiven Wörter *idiotisch* und *blöd*. So ist es unumgänglich zu analysieren, was dies hinsichtlich Daniels Einstellung zum Schülerstreik bedeutet. Auf die Frage nach den Gründen für sein Votum gegen den Schülerstreik antwortet Daniel wie folgt:

Erstens wir hatten Arbeit eigentlich an dem Tag (2) vor zu schreiben, die musste ich dann- die mussten wir dann nachschreiben was ich blö- einfach dann blöd war weil sie dann nicht mehr angesagt war. Und (3) da auch die Tatsache, dass ich gemerkt habe, dass das total idiotisch ist da man nämlich da drü- da ist nämlich ich glaubte, dass man ganz bestimmt auch mit den Lehrern darüber reden kann, dass die es vielleicht doch einsehen, da ich finde, wir haben eigentlich (2) schon einigermaßen aufgeschlossene Lehrer. # 00:37:25-2 #

In Daniels Schilderung vermischen sich zwei Argumente, die gegen den Streik sprechen. An erster Stelle nennt er die Konsequenz, die der Streik für ihn persönlich hatte,

nämlich dass er die aufgeschobene Klassenarbeit später unangekündigt schreiben musste. Der zeitlichen Abfolge des geschilderten Geschehens kann entnommen werden, dass dieses Ereignis für ihn nicht von vornherein ein Grund war gegen den Streik zu stimmen, sondern sich erst im Nachhinein als solcher erwies. Somit bezieht sich der Ausdruck *blöd* nicht auf den Schülerstreik selbst, sondern auf dessen Auswirkungen. Im Gegensatz dazu setzt Daniel das zweite Argument durch das Wort *idiotisch* in eine direkte Verbindung mit dem Schülerstreik. Konkret scheint er davon irritiert zu sein, dass der Streik als demonstrativer Boykott gegen die Lehrkräfte ausgerichtet war, anstatt einen Konsens im Dialog mit ihnen zu suchen. Auch hier weist die zeitliche Abfolge durch den Ausdruck *dass ich gemerkt habe* darauf hin, dass Daniel diese Meinung nicht von Beginn an vertrat, sondern zu diesem Schluss erst während des Streiks als passiver Beobachter gelangte.

Nach der Analyse der oben zitierten Aussagen ist festzuhalten, dass seine Argumentation gegen den Streik als reflexive Stellungnahme anzusehen ist, die nicht als ablehnende Haltung von Vornherein seine Handlung als Schülerparlamentarier prägte, sondern dass sich diese Begründung seiner Einschätzung der Situation um Schülerstreiks als *blöd* und *idiotisch* vermutlich erst im Aufarbeitungsprozess des Schülerstreiks konstituierte. Dies belegt auch Daniels Aussage betreffend die negative Rückmeldung vonseiten der Lehrer:

Ja die haben gesagt, dass (2) die haben uns einfach gesagt, dass dieser Streik unnötig war und dass es- dass es ja nichts gebracht hat dass wir ähm (2) dass es einfach idiotisch war (2) haben sie uns gesagt. # 01:04:28-6 #

Auf die Frage des Interviewers hin, ob dieses Ereignis im Schülerparlament reflektiert wurde, antwortet Daniel: *Es wurde dann nochmal für (.) total blöd erklärt*. Hier zeigt sich, dass Daniel nicht nur hinsichtlich der Gründe für den Schülerstreik mit den anderen Schülerparlamentariern konform ging, sondern dass im Grunde alle mit der Abwertung des Streiks als einer schlechten Idee einverstanden waren. Somit wird der Schülerstreik nicht nur als ein Misserfolg gesehen, sondern vielmehr von allen, den Lehrkräften, den Schülerparlamentariern und auch von Daniel selbst, durch die expressiven Ausdrücke eindeutig abgewertet.

Selbstidentifizierung und Abgrenzung

Mit der einleitenden Äußerung in die Thematik *aber geschämt habe ich so mich auch mal für das Parlament* lässt Daniel ausdrücklich wissen, dass sich sein Schamgefühl nicht primär auf den misslungenen Streik bezieht. Er schämt sich für sich selbst, nicht für die streikenden Mitschüler, und auch ausdrücklich für das Schülerparlament. Daniel war an der Organisation des Streiks nicht direkt beteiligt, trotzdem fühlt er sich aufgrund seiner Zugehörigkeit zum Schülerparlament betroffen. Durch das gemeinschaftliche *Wir* im Ausdruck *als wir nämlich einen total irrelevanten Streik gemacht haben* scheint Daniel seine Zugehörigkeit zu diesem Gremium am intensivsten zu erleben, wenn auch nur aufgrund negativer Emotionen.

Bereits bei seinem Einstieg in die Thematik machte Daniel deutlich, dass er aufgrund seiner Zugehörigkeit zum Schülerparlament in einen inneren Konflikt geraten ist, was sich in seinen Äußerungen *ich habe mich für das Schülerparlament geschämt* und *wir haben einen irrelevanten Streik gemacht* dokumentiert. Insgesamt scheint sich Daniel schwer zu tun, eine Selbstverortung unter den angesprochenen Positionen ‚wir im Schülerparlament als Organisatoren‘ oder ‚wir als streikende Schüler‘ oder ‚ich als Streikgegner‘ einzunehmen bzw. plausibel darzustellen. Es liegt die Vermutung nahe, dass er in seiner Ablaufschilderung mit dem Pronomen *wir* die Schülerschaft meint, die den Streik gemeinsam anging. Einerseits fühlt er sich für den Streik mitverantwortlich, was auf seine anfängliche Äußerung *als wir nämlich einen total irrelevanten Streik gemacht haben* zurückzuführen ist. Andererseits distanziert er sich von Verantwortlichen, indem er sich aus diesem Personenkreis sowohl durch seine berichtete Handlung während des Streiks als rückblickend im Interview (*[diejenigen,] die es organisiert haben*) bewusst ausnimmt. Angesichts des misslungenen Streiks (*Das ging aber halt schief*) beschränkt Daniel seine Rolle im Nachhinein auf eine passive Teilnahme mit einem sehr reduzierten Handlungspotential, indem er sich als bloßer Beobachter beschreibt, der sich nicht einmal als Ansprechpartner für die desorientierten Schüler zuständig fühlte.

So grenzt sich Daniel nicht nur von den Organisatoren distinktiv ab, sondern vor allem von denjenigen Schülerparlamentariern, die für den Streik gestimmt hatten, weil diese angeblich nur ihre persönlichen Ziele verfolgten. Folglich wird seine Abgrenzung von den desinteressierten Mitschülern, die bereits im Abschnitt 4.2.3 festgehalten wurde, nun im Kontext des Streiks verschärft.

Hieraus lässt sich ableiten, dass es Daniel nicht darum ging, den irrelevanten Streik zu verhindern, wie von ihm aufgrund seiner Gegenstimme im Schülerparlament und seiner Äußerung, dass er den Streik für *idiotisch* hielt, vielleicht zu erwarten gewesen wäre. Daniel sagt an keiner Stelle des Interviews, dass er Streiks prinzipiell, d.h. grundsätzlich und in der Situation für *irrelevant* oder *idiotisch* hält.

Seine passive Anpassung und sein konformes Verhalten, die er dem Schülerstreik als zentrale Handlungsorientierungen entgegenbringt, gelangen jedoch an ihre Grenzen. Als entscheidend sind dabei drei Faktoren festzuhalten: Erstens das Scheitern des Streiks aufgrund des Verhaltens einiger Parlamentarier, zweitens das verfehlt Ziel des Streiks, nämlich durch eine Machtdemonstration auf das verschwindende Mitspracherecht aufmerksam zu machen und drittens Daniels Reflexion betreffend die Aufarbeitung des Streiks innerhalb der Schulgemeinde. Die Niederlage der spontanen Veranstaltung und damit des gesamten Gremiums wurde aufgrund seiner Zugehörigkeit zum Schülerparlament zu seiner persönlichen Niederlage, wie folgendes Zitat erahnen lässt:

[...] ja da wir es geplant haben, waren wir die Deppen [...], die [Lehrer] haben gesagt, dass (.) die haben uns einfach gesagt, dass dieser Streik unnötig war, und dass es- dass es ja nichts gebracht hat, dass wir ähm (2) dass es einfach idiotisch war [...] # 01:04:28-6 #

Der festgestellte Widerspruch zwischen Daniels Teilnahme am Schülerstreik einerseits und seinem Schamgefühl sowie seiner Reflexion des Schülerstreiks andererseits lässt sich somit nachvollziehbar auf die nachträgliche Aufarbeitung des Themas mit den Lehrkräften zurückführen. Daniels Enttäuschung über den Verlauf des Schülerstreiks wurde durch das bereits erwähnte Schamgefühl abgelöst und in seinen Erinnerungen als Gesamtbewertung abgelegt.

Zwischen passiver Beobachtung und Ärger

Dementsprechend waren es auch keine inhaltlichen Gründe, die ihn daran hinderten, beim Schülerstreik aktiv aufzutreten, zumal er den Ärger über das missachtete ‚Veto-Recht‘ mit den organisierenden Schülerparlamentariern geteilt hat. Seine Teilnahme an der Durchführung des Streiks ist vielmehr von der passiven Anpassung als seinem habituell bedingten Handlungsmuster geprägt, das ihn daran hinderte, eindeutig Position zu beziehen.

Aus der Diskrepanz zwischen Daniels negativem Gefühl und seiner offensichtlichen Befürwortung des Schülerstreiks ergibt sich weiterer Klärungsbedarf. Aufschluss verspricht hier Daniels Beschreibung des Streikverlaufs, die wie folgt beginnt:

[...] wir sind morgens früher zum Frühstück gegangen und dann sind die Lehrer alleine beim Frühstück gewesen und solange waren wir dann auf den Zimmern und haben uns auf den (.) auf Streik vorbereitet, sind dann in (2) die Klassen alle rübergegangen und haben da zwanzig Minuten lang geschwiegen [...] als Zeichen dazu, dass wir nicht mehr, dass wir nicht mehr Mitspracherecht haben.
00:29:28-5

Vor allem durch die Anwendung des Pronomens *wir* fällt sofort auf, dass Daniel sich selbst zu den aktiven Teilnehmern am Schülerstreik zählt. Wie alle anderen Schüler hat auch er die Aktion so wie vorgesehen begonnen: Er verließ den Frühstücksraum, bereitete sich in seinem Zimmer auf das Kommende vor und schwieg dann im Unterricht. An dieser Stelle kann seiner Ausführung noch nicht entnommen werden, woran er die angesprochene Irrelevanz der geschilderten Protestaktion festmacht (*einen total irrelevanten Streik gemacht*). Darüber hinaus kann vermutet werden, dass ein handlungshemmendes Schamgefühl zu diesem Zeitpunkt bei ihm noch nicht vorhanden war, da er sich bereitwillig am Streik beteiligte.

Umso mehr überrascht Daniels Antwort auf die Frage des Interviewers, wie er seinen Anteil an der Vorbereitung und Durchführung des Streiks einschätzt:

Also ich habe eigentlich gar keine große Rolle gespielt, da ich (2), ich war zwar da an dem Tag, habe aber dagegen gestimmt, weil ich es idiotisch fand zu streiken, (2) und (2) tja da (2) haben wir dann konnt- habe habe ich dann nicht mitgemacht, habe dann aber, wie es sich halt gehört in der Schulgemeinde, habe dann an dem Morgen dann mitgemacht, und eigentlich stand ich da nur rum und habe mir das angehört und habe mich wieder- habe mich geärgert //mhm// so ich habe die Rolle des Zuschauens und Ärgerns übernommen. # 00:36:38-0 #

Im Gegensatz zu den bisherigen Äußerungen, die Daniels wenn auch passive Teilhabe am Schülerstreik überzeugend dokumentieren, distanziert er sich nun explizit von der Aktion. Insbesondere schiebt er die Verantwortung für den Streik, die in seiner Reflexion als Oberthema implizit mitschwingt, kategorisch von sich. Seinen Anteil der Aktion reduziert er durch den Ausdruck *ich war zwar da* auf das unumstrittene Minimum der puren Anwesenheit. Durch den Nachtrag *habe ich dann nicht mitgemacht* liefert er seine Erklärung dazu, wie sein Erscheinen unter den Streikenden zu verstehen war. Um diese Einstellung klarzustellen und einen Zusammenhang zwischen seiner Person und

dem Streik noch deutlicher auszuschließen, verweist Daniel auf sein Votum gegen den Schülerstreik in der Abstimmung. Die so manifestierte Ablehnung stützt er auch argumentativ, indem er den Streik als Mittel, seinen Willen durchzusetzen, mit dem expressiven Ausdruck *idiotisch* rückblickend für irrational und möglicherweise sogar kontraproduktiv erklärt.

Die nicht ausgesprochenen, jedoch zu vermutenden Erwartungen anderer Parlamentarier und gegebenenfalls auch Nicht-Parlamentarier unter den Schülern scheinen für Daniel ein plausibler Grund für seine Beteiligung am Schülerstreik zu sein. Diese Konformität findet verdichtet ihren Ausdruck in seiner Aussage *wie es sich halt gehört in der Schulgemeinde, habe dann an dem Morgen dann mitgemacht*. Sie scheint für ihn ein leitendes Prinzip zu sein, das auf die milieuspezifischen informellen Passungsverhältnisse in der Fallschule hinweist. An dieser Stelle kann als Vergleichshorizont der Schüler Lukas genannt werden, dessen Ablehnung des Schülerstreiks ebenfalls eine nur passive Teilnahme und eine starke vielschichtige Abgrenzung nach sich zog (vgl. 4.3.1). Auch die Schülerin Diana beteiligt sich an dem Schülerstreik. Im Gegensatz zu Daniels Konformität scheint jedoch ihre aktive Beteiligung an dieser Aktion vom Prinzip der Solidarität mit erfahreneren Schülerparlamentariern bestimmt zu sein. Anhand des Vergleichs der Schüler Daniel und Diana lassen sich zwei verschiedenen Einstellungen als handlungsleitende Prinzipien aufgrund feiner Unterschiede erörtern. Während Diana fest daran glaubt, dass der Schülerstreik ein Beitrag zur Schulentwicklung leisten kann und sich von ihrer Offenheit für Neues und ihrem Vertrauen gegenüber den älteren Schülern leiten lässt, sodass sie *mit diesen Alten eigentlich mitgegangen ist, ohne zu wissen, wofür sie eigentlich jetzt kämpfen*. Daniel lässt sich dagegen von einem anderen Motiv leiten. Er will nicht wegen einer abweichenden Meinung auffallen, sondern der vermuteten Erwartung anderer gerecht werden, *wie es sich halt gehört*. Hier zeigt sich, dass unterschiedliche Prinzipien dennoch in die gleiche Handlung münden können.

Obwohl Daniel sich von Vornherein gegen den Streik positionierte und ihn wegen der ärgerlichen Folgen für sich und das ganze Schülerparlament für *irrelevant* und *idiotisch* hielt, beteiligte er sich letztendlich daran. Dabei übernimmt er die passive Rolle eines Zuschauers, der sich ärgert. Eben diese Einstellung spiegelt sich auch auf der Handlungsebene wider, indem er sich im Laufe des Streiks auf dem Schulplatz mit anderen Schülern einfindet und den Redebeiträgen abwartend und passiv zuhört. Aus dieser Po-

sition heraus nimmt er später den fatalen Wendepunkt im bislang erfolgreichen Verlauf der Veranstaltung wahr, den er wie folgt darstellt:

[...] ehm tja und als ich da irgendwie gemerkt habe [...] als dann die Reden kamen und so (.) ehm habe ich gemerkt, dass der Großteil von den Leuten auch manche gar keine Ahnung haben und dann Leute gefragt haben die es organisiert haben dass die gar keine Ahnung haben warum wir streiken und da habe ich einfach gemerkt der Großteil will einfach nur die (2) will schulfrei haben (2) und da war ich irgendwie schon bisschen sauer, dass die Leute (2) im Parlament nur dafür gestimmt haben, damit sie schulfrei haben [...] # 00:30:22-5 #

Daniel schildert hier den Ablauf der Ereignisse aus einer beobachtenden Außenperspektive, was seine Passivität und Abstandhaltung nochmals bestätigt. Die Fehlentwicklung nimmt er zwar zur Kenntnis, aber selbst seine Irritation, die im Ausdruck *irgendwie schon ein bisschen sauer* zusammengefasst wird, motiviert ihn zu keiner aktiven Handlung. So kommt er weder auf die Idee, die betreffenden Mitschüler aufzuklären, warum gerade gestreikt wird, noch ergreift er die Gelegenheit, seine ablehnende Einstellung deutlich zu machen. Daniel stellt lediglich lethargisch fest, dass die Schülerschaft nicht ausreichend über die Ziele des Schülerstreiks informiert ist und darüber hinaus größtenteils nur schulfrei haben will. Seine abwartende Haltung wird dadurch von der Enttäuschung über den Ablauf des Streiks abgelöst und mit einer weiteren Unterstellung der Handlungsmotive untermauert, nämlich dass der Unterrichtsausfall das wahre Motiv für die Verabschiedung dieser Aktion im Schülerparlament war.

Zusammenfassung

– eigentlich stand ich da nur rum –

Daniel teilte die Unzufriedenheit der Mitschüler, stimmte im Schülerparlament aber dennoch gegen den Streik ab. Aus Gründen der Konformität (wie es sich gehört) beteiligte er sich dennoch passiv daran und passt sich der Entwicklung an. Angesichts der Schwierigkeiten, die ihm während des Streiks und im Nachhinein auffielen, hatte diese Aktion eine facettenreiche Abgrenzung für ihn zur Folge. Der Misserfolg des Streiks und der damit verbundene Ärger führen bei ihm jedoch zu keiner Reaktion. Im Nachhinein grenzt er sich lediglich von der Aktion und seinen Mitschülern ab, indem er den Streik als idiotisch und irrelevant bezeichnet. Der Streik ist für Daniel ein fokussiertes, bedeutsames Ereignis, das aufgrund der Intensität seines damit verbundenen negativen Gefühls sein Zugehörigkeitsgefühl zum Schülerparlament stärkt und gleichzeitig in sei-

ner Erinnerung positive Ereignisse im Schülerparlament überdeckt. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Erkenntnis, dass der Streik von anderen Schülerparlamentariern dazu missbraucht wurde, den Unterricht ausfallen zu lassen. Seine Identifikation mit dem Schülerparlament, erlitt durch den misslungenen Streik einen deutlichen Schaden.

Der Zorn der Schüler, die sich von den Lehrern umgangen fühlen, führt zur Aktivierung verborgener Handlungspotentiale. Demensprechend entwickeln sie keine Handlungsstrategie, die zur Entspannung der Lage beitragen könnte. Ganz im Gegenteil wird die Situation noch dadurch verschärft, dass die Schülerparlamentarier der breiten Schülerschaft das Problem als eine alle betreffende Frage des Mitspracherechts darstellen und den Streik nutzen wollen, um ihre Macht, die sie auf die Rechte des Parlaments stützen, zu demonstrieren. Dabei wird in Daniels Darstellung von den Schülerparlamentariern eine Verschärfung des Verhältnisses zu den Lehrern nicht nur als ein zu erwartender negativer Nebeneffekt in Kauf genommen, sondern sogar zum Ziel des Streiks erklärt.

Der Streik entstand aus Daniels Sicht ursprünglich als eine Reaktion auf eine ‚unfaire‘ Entscheidung in der Konferenz. Letztendlich ging es aber um die grundlegende Frage der Beschneidung des Mitspracherechts der Schüler. Seiner Ansicht nach war der Schülerstreik aufgrund der bestehenden Regelungen eine durchaus legitime Machdemonstration der Schüler.

Obwohl er den Streik somit nicht prinzipiell für illegitim hält und die Motive bzw. den Zorn der Streikenden teilt, distanziert sich Daniel im Nachhinein durch seine Argumentation von dieser Aktion. So distanziert er sich sowohl von den desinteressierten Mitschülern, die den Streik sabotierten, als auch von den anderen Schülerparlamentariern, die den Streik vorangetrieben haben, ohne ihre Mitschüler angemessen zu informieren.

Daniel, der, wie sich bereits zeigte und wie der geschilderte Ablauf des Schülerstreiks bestätigt, habituell bedingt ein passiver Beobachter ist, ist aus dem Geschehen als Akteur praktisch ausgeschieden. Selbst als sein Ärger seinen Höhepunkt erreicht, motiviert er sich zu keiner nachvollziehbaren Handlung, sodass er ohne nachvollziehbaren Einfluss auf das Geschehen bleibt und beispielsweise nicht zur besseren Aufklärung der Schüler beizutragen oder ihr massenhaftes Verlassen des begonnenen Streiks zu verhindern versuchte

Dadurch ist er dazu verurteilt, sich über den Misserfolg zu ärgern und die Verantwortung als Scham zu erfahren. Folglich empfindet er seinen Scham für das Schülerparla-

ment nicht als ein Gefühl, das ihn distinktiv abheben würde, sondern als ein Merkmal seiner Selbstidentifizierung mit diesem Gremium, obwohl es sehr negativ besetzt und evtl. für ihn emotional belastend ist.

Daniels passive Teilnahme am Schülerstreik mündet in seiner distinktiven Abgrenzung von den Lehrern, den Organisatoren des Streiks, der sabotierenden Schülerschaft, vom Schülerstreik selbst und schließlich auch vom Schülerparlament. Folglich schämt sich Daniel nicht nur für den Streik, sondern explizit für das Schülerparlament. Die Diskrepanz zwischen der anfangs befürwortenden Haltung gegenüber dem Streik und seiner passiven Teilnahme an dessen Durchführung einerseits und seinem Schamgefühl für das Schülerparlament andererseits, ist nicht als prinzipielle Abneigung gegen einen Streik zu interpretieren. Sie ist vielmehr zentrales Element seiner zusammenfassenden Bewertung des misslungenen Streiks zu sehen.

4.3.4 Milian

Im Folgenden ist der Frage nachzugehen, welches Verhältnis sich zwischen Milian und weiteren Akteuren an der Fallschule aus seiner Tätigkeit als Schülerparlamentarier und Parlamentspräsident ergibt. Weiter soll anhand des Schülerstreiks die Rekonstruktion von habituell bedingtem Orientierungsrahmen dieses Schülers verfeinert werden, zumal er von seiner Teilnahme an dieser Veranstaltung im Interview ausführlich berichtet.

Derbe Ausdrucksweise

Die formulierende Interpretation zeigt, dass Milian an exponierten Stellen des Interviews vermehrt expressive Ausdrücke verwendet, wie bereits früher im Zusammenhang mit seiner Entsendung ins Schülerparlament thematisiert wurde (vgl. Abschnitt 4.2.4). Es gehöre etwa zur Aufgabe eines Vertreters dieses Gremiums in der Konferenz, die er an einer Stelle des Interviews als einen *Arschlochhaufen* bezeichnet, *sich eben auch zum Arsch für sein Parlament machen zu lassen*. Weiterhin bezeichnet er beispielsweise, wie bereits dargelegt, seine Meinungsgegner als *Idioten*, andere Mitglieder seiner Internatsfamilie als *unglaubliche Deppen* und ausnahmsweise auch sich selbst als denjenigen, der in den Konferenzen anfangs *auch viel Scheiße gelabert* habe (ebd.).

Ähnlich geht Milian im Interview auch auf den Schülerstreik ein, mit dem er an zwei unterschiedlichen Stellen des Interviews durch die gleiche Aussage *die ganze Aktion war für den Arsch* plakativ abrechnet. Auf ähnlich derbe Weise präsentiert er auch Handlungen anderer Akteure, wenn er den Ablauf des Streiks schildert:

[...] in der achten Klasse war es dann so, dass die eine Hälfte den gleichen Scheiß gemacht hat wie immer und die andere Hälfte die Lehrerin angeschwiegen hat und die Lehrerin gesagt hat nach fünf Minuten, ihr könnt mich mal, das ist eine Scheißaktion, ich verpisse [...] # 00:24:33-9 #

Die Worte, die Milian der Lehrerin in den Mund legt, sind im Kontext seiner Aussage nicht als Zitat zu verstehen. Vielmehr sind sie durch seine Wahrnehmung gefiltert, interpretiert und durch seine eigenartige Ausdrucksweise verfärbt. Des Weiteren dokumentiert sich hier seine Einstellung zu den anderen Schülern, denen er den festgestellten Mangel als ein charakteristisches Merkmal zuschreibt, wie sich im Ausdruck *den gleichen Scheiß gemacht hat wie immer* widerspiegelt.

Hinter dem familiären bzw. vulgären Ton, den Milian im Interview verwendet, verbirgt sich jedoch nicht nur seine Einstellung zu den Ereignissen, zu anderen Personen an der Fallschule und nicht zuletzt auch zu sich selbst, wie im Abschnitt 4.2.4 bereits dargelegt. Über seine Ausdrucksweise als zweckgebundene Kommunikationsstrategie hinaus zeichnet Milian ein anderes Bild von dem Internat und den dort lebenden Menschen als er zu Anfang des Interviews lieferte. Durch seine abwertenden Worte destituiert er praktisch den Mythos der Fallschule, den er an anderen Stellen des Interviews selbst aktiv gestaltet. Die ursprüngliche Darstellung eines besonderen Internats mit magischem Flair und einzigartigen Menschen wird nämlich im oben zitierten Interviewausschnitt durch das plastische Bild einer moralisch abgesunkenen Anstalt ersetzt. Die Schüler des Internats, die er zunächst als besondere Menschen darstellte, die ihm ans Herz gewachsen sind, lässt er später durch seine Ausdrucksweise als beinahe dekadente Gestalten erscheinen. Nicht die Hinwendung zur Bildung im außerordentlichen Umfeld der Fallschule und zu den magischen Momenten des Internatslebens würde diese Schulgemeinde verbinden, sondern grobe Bodenständigkeit, die er im Interview als ein wesentliches Persönlichkeitsmerkmal akzentuiert und der kaum jemand, nicht einmal seine Lehrerin, entgehen kann (*ich verpisse*).

In dem Interview mit Milian lässt sich die Tendenz erkennen, dass er eine umso expressivere Ausdrucksweise wählt, je angespannter oder emotionaler die geschilderte Situation für ihn ist. So lässt er den Schülerstreik als eine Fokussierungsmetapher hervortreten, die auf seine hohe Beteiligung daran sowohl auf emotionaler als auch auf Handlungsebene schließen lässt. Auf diesem Hintergrund ist im Folgenden auf dieses Thema ausführlich einzugehen.

Manipulierte Unzufriedenheit

Mitglied des Präsidiums des Schülerparlaments zu sein bedeutet für Milian *vor allem organisatorische Arbeit [...] und das Parlament zu leiten*, aber auch die undankbare Aufgabe, Verantwortung zu übernehmen, z.B. *immer wenn es in der Konferenz irgend-etwas Blödes gibt*. Das Tagesgeschäft und die Leitung des Parlaments sind nach seiner Einschätzung die eigentlichen Aufgaben, während man als Vertreter des Parlaments in der Konferenz demütigenden Angriffen standhalten müsse. Als Beispiel nennt er den Schülerstreik, den das Parlamentspräsidium in diesem übergeordneten Gremium *ausbaden* und *den Anschiss dafür [...], wie es dann ausgegangen ist im Endeffekt dieses*

Vorkommnis einstecken musste. Implizit verweist er dadurch nicht nur auf die Konsequenzen, die dieser *Aktionstag* in den nachkommenden Konferenzen für ihn hatte, sondern auch auf das Ungleichgewicht, von dem das Verhältnis von Schülerparlamentariern auf der einen Seite und Lehrkräften sowie Schulleitung auf der anderen geprägt ist.

Als Grund für den Schülerstreik führt Milian zunächst allgemein die *Unzufriedenheit* an, die er durch besondere Betonung in seinem Redefluss hervorhebt. Die Motive lägen konkret darin, dass sich die Fallschule durch die Bemühungen der Lehrkräfte und der Schulleitung in *eine andere pädagogische Richtung begibt* als bisher und mit denjenigen privaten Internaten den Schritt halten will, ...

[...] die erfolgreich sind, die tolle Internetzugänge haben, die Schuluniformen haben die nicht so (3) gammelig in Anführungsstrichen sind, die (3) ein bisschen Stil haben, ein bisschen Kultiviertheit, und (2) fleißig sind (3) und wo die Leitung auch einfach mehr Macht hat. (3) Und man hat das Gefühl, dass die Schule am Berg sich in so eine Richtung bewegt. # 00:17:38-2 #

Milians Ausführung kann entnommen werden, dass die Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier nicht nur grundsätzliche Fragen der Schulentwicklung, sondern auch das emotional bedingte Selbstbild der Angehörigen dieses Internats tangiert. Anhand von Schlagwörtern wie *Erfolg*, *Schuluniformen*, *Kultiviertheit* und *Macht der Leitung* liefert er Charakteristika, die er für die Weiterentwicklung der Fallschule von seinem Standpunkt aus als unerwünscht betrachtet und stellt sie als negativen Abgrenzungshorizont dar. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Milian seine derbe Ausdrucksweise in sorgfältiger Abgrenzung von den Schülern aus anderen Internaten wählt, um in der Interviewsituation seine Abneigung gegenüber den oben zitierten Merkmalen hervorzuheben. Milian ist sich offensichtlich der Schwammigkeit und subjektiver Färbung seiner Argumentation bewusst. Das dokumentiert sich beispielsweise in seiner Aussage, dass er die Gründe für den Streik selber *nicht richtig einrahmen kann* oder dass man *richtige Gründe* für den Streik hätte finden können, wie er an anderen Stellen des Interviews einräumt. Milians vielschichtige Abgrenzung von anderen Internaten ist allerdings nicht als ein Hinweis auf die kollektive Orientierung der Schülerparlamentarier zu verstehen. Von seinen Aussagen ist lediglich abzuleiten, dass alleine ein argumentativ schwierig greifbares Unwohlsein der Schülerparlamentarier hinsichtlich der Schulentwicklung, wie er es zunächst darstellte, als Grund für den Schülerstreik offensichtlich nicht ausreichte. Die allgemeine Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier eröffnete nur den Raum für Aushandlungsprozesse innerhalb ihres Gremiums, welche die individuellen

Orientierungen und Handlungspotentiale seiner Mitglieder in einer besonderen Weise hervortreten ließen, wie weiter zu sehen sein wird.

Nachdem sich Milian beim Interviewer vergewissert hat, dass das Gespräch anonymisiert wird, geht er auf den Schülerstreik konkreter ein. Auch diese Tatsache deutet auf die Brisanz der angesprochenen Thematik hin. Als Auslöser für den Schülerstreik bezeichnet er dann die wiederholte Ablehnung der Schulleitung, ein Anliegen des Schülerparlaments auf die Tagesordnung der Konferenz zu setzen, woraufhin folgende Entwicklung ihren Lauf nahm:

Das habe ich mal dem Parlament gesagt, (3) worauf eine Person, verantwortlich für diese (4) Demonstration, war im Endeffekt fast nur eine Person, die dann gesagt hat, wir müssen jetzt mal auf den Putz hauen, wir müssen demonstrieren, bisschen manipulativ- bisschen sehr manipulativ im Parlament gewirkt hat und alle aufgehetzt und gewedelt hat und das Parlament im Endeffekt dann (3) beschlossen hat [...] # 00:22:06-5 #

Auf dem Hintergrund seiner Schilderung, wie das Schülerparlament zu dem Beschluss gelang, den Streik stattfinden zu lassen, lenkt Milian die Aufmerksamkeit auf eine Parlamentarierin, die er als einzige Initiatorin dieser *Demonstration* explizit als *verantwortlich* bezeichnet. Die Verantwortung, die im Kontext seiner Aussage eindeutig mit Schuld gleichgesetzt wird, unterlegt Milian mit wertenden Worten über die Handlung dieser Mitschülerin. So verweist er auf die unfairen Praktiken, auf die diese Schülerin zurückgegriffen hat (*sehr manipulativ*) und denen das Schülerparlament unterlag. Die implizit mitschwingende Frage nach der Verantwortung der Parlamentarier wird jedoch nicht angesprochen, sondern durch die Ausdrücke *alle* und *das Parlament* im kollektiven bzw. institutionellen Miteinander aufgelöst. Bisher weist nichts darauf hin, dass sich Milian aus der manipulierten Gesamtheit im Schülerparlament in irgendeiner Weise herauslösen würde. Aus diesem Grund werden im Folgenden seine Einstellung zum Schülerstreik und seine daraus resultierenden Handlungen von besonderem Interesse sein.

Mehrheitliche Entscheidung als Alibi

Nach dem Beschluss des Schülerparlaments, der in einer emotional angespannten Atmosphäre getroffen wurde, zumal laut Milian *alle aufgehetzt und gewedelt* wurden, griff die Idee weiter um sich. Die Vorbereitung des Schülerstreiks dehnte sich auf weitere Mitglieder des Gremiums aus und die Entwicklung gewann rasch an Dynamik:

[...] bis zum Abend [sollte es] einen Plan geben, kommt das Parlament zusammen beschließt nochmal, dass es diese Demonstration geben wird am nächsten Tag oder auch in zwei Tagen oder auch in drei Tagen, (3) dass es die geben wird und dass man (6) ja, dass man sich abends nochmal trifft und darüber beschließt. # 00:22:12-3 #

Inhaltlich ist in Milians Aussage von Bedeutung, dass eine nächste Entscheidung des Schülerparlaments bereits antizipiert wurde, denn *das Parlament [...] beschließt nochmal, dass* der Schülerstreik stattfinden wird. Es schien nur eine Zeitfrage zu sein, wann der Schülerstreik durchgeführt werden sollte. Weitergehende Ziele, die von den Organisatoren innerhalb des Parlaments verfolgt wurden, kann man Milians Ausführungen nicht entnehmen. Angetrieben von den manipulativen Handlungspraktiken einer Schülerparlamentarierin, bündelte die *Demonstration* offensichtlich das Bedürfnis der Schülerparlamentarier, ihre zunehmende Unzufriedenheit gegenüber den Lehrkräften sowie der Schulleitung kundzutun. Die Planung des Ablaufs wird von Milian als eine eher untergeordnete Teilaufgabe präsentiert, bei der nicht der Inhalt entscheidend ist, sondern lediglich organisatorische Fragen, etwa wie schnell die Idee des Schülerstreiks umgesetzt werden kann.

In seinen Schilderungen des Ablaufs vermeidet Milian jegliche Personalpronomen. Auch die Ausdrücke wie *das Parlament [...] beschließt* und die angewandte *man*-Konstruktion erwecken den Eindruck, dass die Vorbereitung und Durchführung des Schülerstreiks eine kollektive Angelegenheit war, die unter der Schirmherrschaft des Parlaments stattfand. Aus dieser Betrachtung, die alle Schülerparlamentarier letztendlich als einverstanden und gleichermaßen beteiligt sieht, nimmt Milian im Folgenden seine eigene Person heraus:

[...] Nachmittags wurde es dann ganz dringend durchgearbeitet und ich- ich war schon sehr verzweifelt demgegenüber, weil es gibt darüber so einen Puder, die Schüler machen es erstens in der Schulzeit und nicht nachmittags und dann heißt es ja, die wollen nur schulfrei haben (3) und also da haben so ein paar gefühlige Sachen dagegen gesprochen, wo ich mir dachte das kann einfach nicht gut gehen. (3) Hm, (4) abends haben wir uns dann im Parlament getroffen, und haben (3) darüber geredet, ob wir das machen sollten. Ich habe mich dagegen ausgesprochen, [...] das ganze Präsidium war geschlossen dagegen, wir haben aber gesagt, wenn das Parlament beschließt, sind wir natürlich dabei und planen das mit. [...] # 00:22:11-9 #

Ausgehend vom Schülerstreik als einer von vornherein zum Scheitern verurteilten Idee stellt Milian sich selbst in einem durchaus positiven Licht dar. So bringt er seine anfängliche Skepsis gegenüber dem Schülerstreik zum Ausdruck und begründet damit seine ablehnende Haltung bei der Entscheidungsfindung im Schülerparlament. Gleichzeitig macht er deutlich, dass sich seine Meinung erst im Laufe der konkreten Vorbereitungen des Schülerstreiks herausbildete und dass er sich bei seiner Einschätzung der Erfolgchancen dieser Aktion von seinem Gefühl leiten ließ.

Über seine Einstellung zum Schülerstreik sendet Milian jedoch widersprüchliche Signale. Einerseits spricht er sich mit dem ganzen Präsidium des Parlaments kategorisch gegen die Idee des Schülerstreiks aus und verweist durch die Betonung des Personalpronomens *ich* darauf, dass er sich auch persönlich von den Schülerparlamentariern abgrenzt, die eine andere Position vertreten. Andererseits signalisierte er schon vorab (*wir haben aber gesagt*) seine engagierte Mitwirkung und die des ganzen Präsidiums an dem Streik, falls dieser durch die Abstimmung tatsächlich stattfinden sollte. Dieser Widerspruch zwischen Milians offizieller Stellungnahme und seine gleichzeitig signalisierte Handlungsbereitschaft lässt die Abstimmung im Schülerparlament gegen den Schülerstreik als eine Alibi-Maßnahme hervortreten. Die mitschwingende Frage nach seiner Teilhabe an dem Streik und somit auch nach seiner persönlichen Verantwortung dafür wird somit komplett auf das Schülergremium verschoben, dem er sich aus Loyalität verpflichtet fühlt. Seine hier gezeigte Loyalität gegenüber dem Schülerparlament steht allerdings in krassem Gegensatz zu seinem offensichtlichen Boykott des Rauchverbots in der Fallschule, das durch das Schülerparlament initiiert wurde und durch Beschluss der Konferenz letztendlich in Kraft trat (vgl. 4.2.4).

An anderer Stelle des Interviews reflektiert Milian über den Schülerstreik und unterstellt anderen Schülerparlamentariern noch ein weiteres Handlungsmotiv, das über Unzufriedenheit und Sorge um die Schulentwicklung hinausgeht:

[...] (nachahmt: ist doch eigentlich cool, (2) lasset uns ein bisschen Rebellion starten.) (3) Ja dann macht man das, ich wäre in der neunten Klasse wahrscheinlich auch voll dabei gewesen. # 00:26:00-3 #

Milians Äußerung *in der neunten Klasse wahrscheinlich auch voll dabei gewesen* beinhaltet einen Hinweis darauf, dass er sich in den letzten Jahren zum Schüler entwickelte, der sich nicht zu irgendeiner spontanen Handlung verleiten bzw. manipulieren lässt. Gleichzeitig zeigt er Verständnis für ihre anfängliche Begeisterung an der abenteuerli-

chen Idee, den Streik alleine des Spaßes an der Revolte wegen stattfinden zu lassen. Während im Zusammenhang mit der Baumdemonstration, die er zuvor als positives Ausnahmebeispiel für die Handlungsbereitschaft der SMV an seiner vorherigen Schule schilderte (vgl. Abschnitt 4.2.4), eine identische Motivationslage vorhanden war, hält Milian von dem aktuellen Schülerstreik deutlich Abstand. Aufgrund seiner Altersstufe und dem damit verbundenen Erfahrungs- und Reifegrad hebt er sich nun nicht nur von den jüngeren Schülern distinktiv ab, sondern auch von der zu vermutenden Kontinuität in seinem Engagement als Mitglied in den schülervertretenden Gremien über mehrere Schulen hinweg.

Milians facettenreiche Abgrenzung von dem Schülerstreik, der Initiatorin und den streikenden Schülern und Parlamentariern steht jedoch in starkem Kontrast dazu, wie sehr er sich von Anfang an bei der Vorbereitung dieser Aktion einbrachte. Hierüber gibt folgende Passage überzeugend Aufschluss:

[...] und (2) die ganze Nacht, ich glaube ich habe eine Stun- wir haben eine Stunde geschlafen (2) die ganze Nacht dieses Dings geplant, [...] wie es möglicherweise also wie es am besten auflaufen soll, es war einfach viel zu wenig Zeit, (2) man konnte es nicht gut planen. (3) # 00:23:16-9 #

Das Zitat enthält deutliche Hinweise darauf, dass sich Milian für den Schülerstreik sehr begeistern konnte, obwohl er in seinen bisherigen Darstellungen den Anschein erweckt hat, als habe er sich nur engagiert, um sich solidarisch zu zeigen. Gleichzeitig kommt sein Qualitätsanspruch im Hinblick auf den Streik zum Ausdruck. Er hätte sich nämlich gewünscht, dass dieser gut vorbereitet gewesen wäre und den bestmöglichen Ablauf gehabt hätte, und zeigt sich davon irritiert, dass eine sinnvolle Planung auf die Schnelle nicht möglich war. Diese Äußerung entspricht keinesfalls der Aussage einer Person, die die Aktion kategorisch ablehnt, wie etwa Lukas. Dieser begründet seine ablehnende Haltung gegenüber dem Streik mit rationalen Argumenten und boykottiert den Schülerstreik folglich auch tatsächlich (vgl. Abschnitt 4.3.1).

Verantwortung als Schuld und Strafe

Den eigentlichen Ablauf des Schülerstreiks beschreibt Milian dann sachlich als einen Selbstläufer mit eigener Dynamik, der weniger durch eine konkrete Zielsetzung als durch Spontaneität der Demonstrierenden geprägt war:

[...] Im Endeffekt ist es aus dem Ruder gelaufen, es sollte eine Gesprächsrunde geben, es sollte Kreative geben, die irgendwas malen, die ein Plakat machen, soll eine die und die geben, dann ist eben dieser eine Pulk zur Schulleiterin gerannt der andere Pulk zum Geschäftsführer ähm (2), der sich aber scheinbar verwehrt hat, also da=da ging irgendwie nicht, der kamen die nicht rein und bei der Schulleiterin muss es dann abgegangen sein, dann gab es noch eine Gesprächsrunde im Büro und auf dem (Name des Schulhofs), hier und da und dann solle es eigentlich noch eine Schulgemeinde dazu geben, diese Schulgemeinde hat nie stattgefunden [...] # 00:24:28-9 #

Milians Schilderung gibt Aufschluss über die beeindruckend hohe Handlungsbereitschaft der beteiligten Schüler und Parlamentarier. Zum Zeitpunkt des beschriebenen Geschehens stand offensichtlich weder die anfangs dominante dominierende Parlamentarierin noch sonst jemand aus dem Schülerparlament im Vordergrund. Über die Durchsetzungskraft der anonymen Pulke der demonstrierenden Schüler berichtet Milian im Interview aus der Sicht eines unbeteiligten Zeugen. Zu Anfang seiner Schilderung des Ablaufs erweckt er den Anschein, seinen Beitrag bereits im Vorbereitungsgremium geleistet zu haben, indem er den angedachten Ablauf als ein nicht umgesetztes Soll-Szenario präsentiert. Von der geschilderten späteren Entwicklung nimmt er, ähnlich wie zuvor auch der Schüler Daniel, deutlich Abstand und lässt wissen, dass es keinen tatsächlichen Mechanismus gab, der dem Schülerstreik ein Ziel, eine Struktur und bei Bedarf auch Grenzen gesetzt hätte. So wurden Milian und vermutlich auch andere Schülerparlamentarier zu ohnmächtigen und erstaunten Beobachtern des ungestümen Vorgehens der demonstrierenden Schüler (*bei der Schulleiterin muss es dann abgegangen sein*), an dessen Anfang sie selbst gestanden hatten.

Mit dem Hinweis auf die nicht stattgefundenene Schulgemeindesitzung verweist Milian erneut auf die Konsequenzen, die der Schülerstreik nach sich zog. Es wäre infolgedessen nur logisch, wenn er auf seine anfängliche Skepsis gegenüber dem Streik erneut einging und seine Abgrenzung von dem geschilderten Ablauf vertiefte. Stattdessen kommt er darauf zu sprechen, wie er als Mitglied des Präsidiums mit dem Vorkommnis konfrontiert wurde:

[...] die ganze Aktion (4) war für den Arsch (2) und wir mussten uns dann in der Konferenz rechtfertigen, was das denn eigentlich soll. Wir konnten es nicht zusammenfassen, wir konnten es nicht sagen, (2) weil wir konnten wirklich- wir wollten nicht diese eine Schülerin da so darstellen und wollten dann aber auch auf der anderen Seite- konnten irgendwie nur eine Unzufriedenheit fassen, die aber nicht (2) eben keine direkte Richtung ist oder auf direkten Ereignissen auf-

baut [...] und insofern war das (2) hat das Präsidium halt wieder sein Fett weg-bekommen und (3) und die ganze Aktion war für den Arsch, vollkommen. # 00:24:33-9 #

Der Druck durch die Lehrkräfte, dem die Parlamentsvertreter in der Konferenz ausgesetzt waren, spiegelt letztlich die Verantwortung wider, die sie mit ihrer Rechtfertigung übernehmen *mussten*. So stellt er die Bloßstellung der Parlamentsvertreter wegen des misslungenen Schülerstreiks als eine kollektive Strafe dar, die sich die Konferenzparlamentarier gefallen lassen müssen.

Im Hinblick auf Milians Selbstverständnis erscheint von Bedeutung, dass er sich mit seiner Rolle des formalen Vertreters des Schülerparlaments identifiziert. Dies macht sich daran bemerkbar, dass er die erzwungene Rechtfertigung für den Schülerstreik nicht grundsätzlich ablehnt, obwohl er sie offensichtlich für ärgerlich und ungerechtfertigt hält. Im Gegenteil weist er durch seine Äußerung *das Präsidium halt **wieder** sein Fett weg* *bekommen* erneut darauf hin, dass diese Rolle zu einer Daueraufgabe der Konferenzparlamentarier gehört, die nicht zu ändern sondern auszuhalten ist. Diese These wird durch Milians Position bestärkt, indem er weder für sich persönlich noch kollektiv für das Schülerparlament eine Verantwortung für den Schülerstreik in Erwägung zieht. So verweist er erneut auf die Schuld der Initiatorin und die allgemeine Unzufriedenheit der Schülerparlamentarier, die nur schwierig mit Argumenten zu untermauern oder überhaupt in Worte zu fassen sei.

Ähnlich wie für die Schülerin Diana liegt für Milian die Problematik des Schülerstreiks nicht darin, dass er zu Stande gekommen ist, sondern auf welche Art und Weise, d.h. durch Manipulierung, mangelnde Vorbereitung und spontane Durchführung. An einer späteren Stelle des Interviews kommt er erneut auf den Schülerstreik zurück, und zwar als er nach einer Situation im Schülerparlament gefragt wird, die für ihn *schwierig oder anspruchsvoll* war:

Dieses wir schaffen uns ein Feindbild und rennen drauf los, obwohl dieses Feindbild vielleicht kein richtiges Feindbild ist, man weiß eigentlich gar nicht was sein Feindbild gerade ist. # 00:54:04-4 #

Solch ein Handlungsmuster fasst Milian folglich anhand einer geschichtlichen Parallele als *manipulativ faschistisch* zusammen. Abgesehen davon, dass er es im Nachhinein für nicht akzeptabel hält, dass der Schülerstreik genau auf diese Art und Weise zu Stande kam, werden in seinen Ausführungen zwei zentrale Orientierungen ersichtlich, die die

bisherigen Auslegungen abschließend bestätigen. Erstens ist Milian der Idee, der Unzufriedenheit mit dem Verhalten der Lehrkräfte und der Schulleitung durch einen offensiven Schülerstreik entgegenzutreten, grundsätzlich nicht abgeneigt, denn...

[...] man hätte einen richtigen Grund finden können, ohne hinterher stammelnd in der Konferenz sitzen zu müssen und zu sagen eigentlich wissen wir nicht, warum wir das gemacht haben [...] # 00:26:30-2 #

Zweitens wird offensichtlich, dass Milian den Grund für den Schülerstreik erst dann vermisst, als er ärgerlicherweise in der Konferenz in seiner Rolle als Vertreter des Schülerparlamentes mit dem Handeln des Schülerparlaments konfrontiert wird.

In Milians Verständnis wird nicht der Schülerstreik selbst, sondern seine Auswirkung in der Konferenz als eine Niederlage des Schülerparlaments dargestellt, da niemand vom Parlamentspräsidium in der Konfrontation mit den Lehrkräften griffige Argumente parat hatte. Demzufolge wird die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der freien Meinungs- und Willensäußerung der Schüler, konkret wie man die Unzufriedenheit der Schülerschaft gegenüber den Lehrkräften kommuniziert, von Milian letztendlich nicht thematisiert. Vielmehr wird die Reflexion des Schülerstreiks auf das Thema der faktischen Verantwortung als Schuld der formalen, stellvertretenden Verantwortung als Strafe reduziert.

Zusammenfassung

– man hätte einen richtigen Grund finden können –

Zunächst ist zusammenfassend festzuhalten, dass Milian an exponierten Stellen des Interviews auf expressive, deutlich abwertende Ausdrücke zurückgreift. Dies gibt zum einen Aufschluss über sein Verhältnis zu anderen Akteuren der Schulgemeinde, insbesondere wenn diese eine andere Meinung vertreten oder wenn das Geschehen eine andere Entwicklung nimmt, als er es sich offensichtlich wünschen würde. Zum anderen wird dadurch das Bild der Fallschule als einer romantischen Erlebnislandschaft mit besonderen Menschen, das Milian selber am Anfang des Interviews plastisch skizzierte, relativiert.

Die Ursache für den Schülerstreik sieht er in einer allgemeinen Unzufriedenheit der Parlamentarier, die er selbst auf die durch die Schulleitung und die Lehrkräfte angebahnte Schulentwicklung bezieht, die mit seiner vielfältigen Abgrenzung von den

Merkmale anderer Internate (Erfolg, Schuluniformen, Kultiviertheit und Macht der Leitung) einherging. Diese Motive scheinen in Milians Darstellung zwar ein berechtigter Grund für den Schülerstreik zu sein, jedoch nicht der entscheidende. Als den auslösenden Anlass bezeichnet er die Empörung der Schülerparlamentarier darüber, dass die Lehrkräfte und die Schulleitung ihre Überzahl in der Konferenz für die wiederholte Ablehnung eines Antrags der Parlamentarier nutzten. Seiner Schilderung kann entnommen werden, dass zu Beginn eine einzelne Schülerin diese Aktion durch ihre manipulativen Handlungspraktiken im Parlament veranlasste, sodass der Streik von den Mitgliedern in diesem Gremium verabschiedet, vorbereitet und zusammen mit der Schülerschaft umgesetzt wurde. Der spontane Ablauf des Streiks geriet letztendlich außer Kontrolle und hatte für ihn ein Nachspiel in der Konferenz, indem er zusammen mit anderen Vertretern des Schülerparlaments von den Lehrkräften mit dem Streik konfrontiert wurde. Die Argumente für den Streik waren für ihn nicht in Worte fassbar, sodass die Reflexion dieser Aktion in diesem übergeordneten Gremium von ihm als Rechtfertigung und zugleich Strafe wahrgenommen wurde, die er Qua Amt unfairerweise formal übernehmen muss. Dementsprechend wird in der Frage nach der Verantwortung auch die Frage der Schuld mitschwingen, die er einzig seiner Mitschülerin im Schülerparlament zuschreibt, weil sie in der Anfangsphase durch ihre manipulative Handlungsweise den Streik initiierte.

Den eigentlichen Verlauf des Streiks empfindet er dann weniger als ein Problem als die Tatsache, dass die Veranstaltung kein Ergebnis in Form einer Zusammenarbeit der Schüler, was die gemeinsamen Kritikpunkte und das weitere Vorgehen anbelangte, zeitigte. Des Weiteren verweist Milian auf das Fehlen jeglicher fundierter Argumente, die dem Schülerstreik sowohl während der Diskussionen im Schülerparlament, als auch bei Durchführung ein Ziel und Struktur gegeben und ggf. auch Grenzen gesetzt hätten. Im Hinblick auf die Aushandlungsprozesse im Schülerparlament bestätigt er dadurch, dass keine Pro-Kontradiskussion im Schülerparlament statt gefunden hatte und dass die Entscheidung für den Schülerstreik nicht von einer nachvollziehbaren Zielsetzung, sondern von einer emotionsgeleiteten Gruppendynamik der anonymen Schülermasse geleitet wurde. Gleichzeitig lässt sich Milians Ausführungen entnehmen, dass sich in dem vorhandenen Spannungsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern ein ähnlicher Schülerstreik jederzeit erneut entzünden könnte. So erscheint der Schülerstreik implizit als eine

partielle Niederlage im ewigen Kampf um die Gleichstellung der Schüler und der Lehrkräfte.

Milians Identifikation mit dem Schülerparlament zeigt sich, indem er als dessen Vertreter in der Konferenz die formale Verantwortung für den Schülerstreik übernimmt. Die Grenze dieser Identifikation wird gleichwohl in seiner lediglich formalen Auslegung dieser Rolle in Bezug auf den Schülerstreik deutlich, zumal er die Verantwortung hierfür weder bei sich noch beim Schülerparlament sieht.

Zusammenfassend lassen Milians Äußerungen auf einen Widerspruch zwischen seiner offiziellen Position und seinen konkreten Handlungen schließen, indem er sich trotz seiner ablehnenden Haltung aktiv bei der Planung und Durchführung des Schülerstreiks einbrachte. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass er die Unzufriedenheit als allgemeine Grundlage für den Streik mit anderen Parlamentariern teilte, zumal gegen diese Aktion aus seiner Sicht nicht grundsätzliche Erwägungen sprachen (wie bei Lukas), sondern lediglich sein Gefühl, dass der Streik nur wenig Aussicht auf Erfolg habe.

5 Fallübergreifende Erkenntnisse

Als Antwort auf die Fragestellungen dieser Studie werden zunächst die herausgearbeiteten Orientierungen knapp zusammengefasst (5.1). Ferner werden die fallspezifischen Ergebnisse kontrastierend aufeinander bezogen (5.2) und auch die milieuspezifischen Merkmale der Fallschule erörtert, die auf kollektive Orientierungen der interviewten Schülerparlamentarier hinweisen (5.3). Abschließend werden die zentralen Orientierungsrahmen in einer skizzenhaften Abbildung in Bezug zueinander gesetzt (5.4).

5.1 Pointierte Darstellung der vorgefundenen Orientierungsrahmen

Im empirischen Teil dieser Studie wurden vier Einzelinterviews mit den Schülerparlamentariern der Fallschule hermeneutisch erschlossen und die Ergebnisse in verdichteter Form anhand von drei vergleichsgerechten Themenbereichen präsentiert. Im Folgenden werden die zentralen Orientierungen der interviewten Schülerparlamentarier fallspezifisch zusammengefasst. Dadurch wird die Antwort auf die Forschungsfrage dieser Studie gegeben, welche Orientierungen sich bei den Schülerparlamentariern der untersuchten Fallschule feststellen lassen.

Fall Lukas – ein besonderer Schüler auf einer besonderen Schule

Vor dem Hintergrund des pragmatischen Vorhabens, einen gymnasialen Schulabschluss zu erlangen und eine erfolgreiche bildungsbiographische und berufliche Laufbahn einzuschlagen, wird das Zusammenspiel zweier ausschlaggebender Orientierungen deutlich, die über die Fallschule selbst hinausreichen. Zum einen sind Lukas' Handlungen von großem Durchsetzungsvermögen geprägt, das offensichtlich von der Aussicht auf möglichst gute Karrierechancen motiviert ist. Zum anderen ist das Ansehen seiner Person für ihn besonders wichtig, das ihn in den allgegenwärtigen Konkurrenzverhältnissen als einen besonderen, kontinuierlich engagierten Schüler hervortreten lässt. So gestaltet er aktiv seinen eigenen Ruf, indem er die Kontinuität seines Engagements in den schülervertretenden Gremien über mehrere Schulen hinweg hervorhebt und seine Person als Experten im Bereich Schülermitverwaltung präsentiert.

Seine Identifikation mit dem renommierten privaten Internat geht für Lukas mit einer facettenreichen Statussymbolik einher, die mit vielschichtigen Abgrenzungsmerkmalen gegenüber

der empfundenen Normalität behaftet ist. Damit setzt er sich deutlich von den staatlichen Schulen, der nicht funktionierenden Schülermitverwaltung an seiner vorherigen Schule, und von den desinteressierten, nicht engagierten oder weniger erfahrenen Schülern sowie Schülerparlamentariern ab.

In seinen Äußerungen dokumentiert sich die Anknüpfung an den Mythos der Fallschule, die er immer wieder als exklusiv und elitebildend hervortreten lässt. Lukas begnügt sich jedoch nicht mit diesem Mythos. Darüber hinaus belegt er die Besonderheit der Fallschule mit den tatsächlichen Partizipationsmöglichkeiten und den Möglichkeiten der Schüler auf das Geschehen in diesem Internat Einfluss zu nehmen. Seine Mitgliedschaft im Schülerparlament wertet Lukas als Erfahrung mit politischen Strukturen, von denen er sich einen persönlichen, nicht näher beschriebenen Gewinn über die Schule hinaus erwartet.

Entsprechend betrachtet er Interesse an Politik als Voraussetzung für das Engagement in schülervertretenden Gremien. Für ihn selbst eröffnet dieses Engagement an der Fallschule neue Handlungsmöglichkeiten, die er, gestützt durch sein Selbstbild als geeigneter Vertreter seiner Internatsfamilie im Schülerparlament und später auch als Parlamentspräsident, bereitwillig annimmt und nutzt. Im Hinblick auf Lukas' Orientierungsrahmen scheint diese Zugehörigkeit zu der Entscheidungselite der Fallschule eine wichtige Rolle zu spielen. Anscheinend entwickelt er mit der Tätigkeit als Parlamentarier ein grundsätzliches Verantwortungsgefühl gegenüber seiner Schulgemeinde. Seine Selbstidentifikation mit dem Schülerparlament ist dagegen durch Distanz geprägt, die sich durch seine schulübergreifenden Erfahrungen zieht und die er sich über dieses Schülergremium hinaus im Hinblick auf seine Aufstiegsorientierung bewahrt. Diese dokumentiert sich überzeugend im Entsendeverfahren ins Schülerparlament, das Lukas aufgrund des mangelnden Interesses seiner Internatsfamilie zu seinen Gunsten als Ersatz für die vorgesehene Wahl arrangierte.

Er betrachtet das Geschehen im Schülerparlament sozusagen von außen und stellt sich als Experte im Bereich der Schülerpartizipation dar. Dabei beschränkt er sich allerdings auf skizzenhafte, abgekürzte Behauptungen mit Anspruch auf Objektivität, die er ohne rationale Begründungen im Raum stehen lässt. Es ist eben diese Distanz, die es Lukas nicht erlaubt, sich auf den vom Schülerparlament initiierten Streik als spontane Aktion des Schülerparlaments einzulassen. Da sie gegen die Lehrkräfte ausgerichtet war, betrachtet er sie als rufschädigend für das Gremium und somit möglicherweise auch für sich selbst. Diese Einstellung, die für ihn trotz des Beschlusses der Schülerparlamentarier, den Streik stattfinden zu lassen, hand-

lungsleitend ist, bringt Lukas nicht nur dazu, diese Aktion zu boykottieren, sondern auch in eine mehrfache Abgrenzung von all denjenigen, die seine Meinung nicht teilen.

Als neuer Parlamentspräsident verbindet er dieses Amt mit der zeitnahen Umsetzung seiner Vorstellungen und Ansprüche hinsichtlich der Weiterentwicklung dieses Gremiums sowie der Verhaltensweise anderer Schülerparlamentarier. So entwickelt er sich innerhalb der Entscheidungsstrukturen der Fallschule von einem vorsichtigen Neuling zum charismatischen Anführer, der schließlich eine Machtposition einnimmt, die sich formal aus dem Amt des Präsidenten und informell aus dem Status eines erfahrenen, älteren Mitglied im Schülerparlament ergibt.

Fall Diana – Selbstprojektion als offenes Bildungsprojekt

Dianas Selbstdarstellung liegt ein habituell fundiertes Konzept zu Grunde, in dem ihre persönliche Weiterentwicklung als eine umfassende Bildungsprojektion angelegt ist, die weit über die Schule hinausgeht. Sie strebt an, die sich anbietenden Möglichkeiten auszuprobieren, um sich selbst zu entfalten und eigene Kompetenzen aufzubauen. Diesem Anspruch konnte eine staatliche Schule aus Dianas Sicht nicht Rechnung tragen, sodass ihre Unzufriedenheit mit den dort bestehenden Unterrichtsformen in die Entscheidung, nach einer anderen Bildungsinstitution zu suchen, mündete.

Im Zusammenhang mit ihrem Schulwechsel präsentiert sich Diana als eine selbstbestimmte, aktive Person, die großes Interesse daran hat, ihren Lernprozess und ihren gesamten Bildungsweg selbst zu gestalten und die dabei einen hohen Anspruch verfolgt. Dabei trifft sie ihre Entscheidungen, und zwar nicht nur wenn es um die Wahl ihrer Schule geht, sehr autonom und selbständig und entwickelt dabei ein hohes Maß an eigener Aktivität. Allerdings führt die habituell fundierte Bereitschaft, nach besseren Bedingungen für eine möglichst optimale Entwicklung der eigenen Person zu suchen, Diana in ein Dilemma, in dem sie sich letztlich gegen ihr Elternhaus und für das Internat entscheidet.

Diana sucht dabei nach systemischen Bedingungen, die keine vorgefertigte Universallösung bieten, sondern ein individualisiertes Erfolgsmodell ermöglichen. So entdeckt sie an der Fallschule bereits im Vorfeld ihrer Tätigkeit im Schülerparlament einen freien Entscheidungsraum und nutzt ihn unter den gegebenen Bedingungen dazu, ihre Wünsche und Zielsetzungen zur Geltung zu bringen, indem sie nach Abwägung der Umstände und ihrer Möglichkeiten die Entscheidung trifft, ins Schülerparlament einzutreten. Dieser Prozess ist zeit- und raumübergreifend, denn er hat mit Dianas Mitgliedschaft im Schülerparlament der Fallschule we-

der angefangen, noch hat er darin seinen Höhepunkt erreicht. Die Schülerin zeichnet aus ihrem politisch geprägten Interesse eine Entwicklungslinie, die sowohl familiäre, als auch bildungsbiographische und gesellschaftliche Merkmale trägt. Das Schülerparlament fungiert für sie als einer der Meilensteine auf ihrem Bildungsweg, der bereits lange in der Vergangenheit angebahnt wurde und ihr als eine Ermöglichungsstruktur kontinuierlich neue Betätigungsfelder eröffnet, in die sie sich einbringen kann: Ausgehend vom Engagement in ihrem Elternhaus gelangt sie über ihre ehemalige Tätigkeit als Schulsprecherin, über ihre Aktivitäten als Schülerparlamentarierin und ihre Teilnahme an relevanten Wahlfächern an der Fallschule zu der nicht realisierten aber durchaus vorstellbaren Option, sich in einer politischen Partei zu engagieren.

So präsentiert sie sich als eine Schülerin mit großem Einsatz, die breite Möglichkeiten für sich nutzt, um nach und nach Erfahrungen auf einem facettenreichen Bildungsweg zu sammeln. Als zentrale Merkmale ihres Orientierungsrahmens erscheinen eine hohe Handlungsbereitschaft, Kontinuität und Vielfalt im Hinblick auf ihre eigenen Interessen. Darüber hinaus sind freie Meinungsäußerung und weitgehende Selbstbestimmung als Dianas Grundbedürfnisse zu erkennen, was sich nicht nur in schulbezogenen, sondern auch über die Schule hinausgehenden Bereichen ausdrückt. Dabei knüpft sie positiv an den Mythos der Fallschule als eine Schule an, die große Vielfalt erlaubt, individuell ausgerichtet ist und politische Bildungsziele verfolgt.

Obgleich Diana die Gründe für den Schülerstreik nicht umfassend nachvollziehen kann und sich von den älteren Parlamentariern manipuliert fühlt, ist sie trotzdem an der Vorbereitung und Durchführung des Schülerstreiks aktiv beteiligt. Ihre Reflexion über den Schülerstreik impliziert ihre Erkenntnis, dass eine äußere Unterdrückung durch die Lehrkräfte von einer inneren durch die älteren Schülerparlamentarier abgelöst wird. Am Beispiel des Schülerstreiks zeigt sich so, dass das Spannungsverhältnis zwischen den älteren und jüngeren Schülern im Parlament Ausdruck zweier grundlegender Elemente des Schulmythos ist, die auf das Engste miteinander verbunden sind, nämlich Identität und Wandel. In diesem Sinne erscheint auch logisch, dass Diana den Schülerstreik als eine ‚Chance‘ sieht und dass es ihr aufgrund ihres Vertrauens in die älteren Schülerparlamentarier möglich ist, sich auf diese Aktion einzulassen, ohne genau zu wissen, worum es geht. So ist der Wandel in Dianas Verständnis als ein positiv konnotierter Bestandteil ihrer Orientierung anzusehen, der ihr eine persönliche Weiterentwicklung sowie eine Identifikation mit dem Schülerparlament und der Fallschule ermöglicht.

Gleichzeit ist es nicht nur eine Frage des Vertrauens, vielmehr unterliegt sie trotz ihrer Bedenken der geschilderten Machtausübung. Und dennoch setzt sie sich aktiv für den Schülerstreik ein. Hier bahnt sich bereits der Zwiespalt an, der Diana später innerlich von diesem Gremium entfernen und ihrer Identifikation mit diesem schaden wird. Vor allem wird er aber letztlich dazu führen, dass sie sich im Nachhinein durch die Manipulierung, der sie unterlag, auf das Tiefste getroffen fühlt.

Die beiden Elemente Identität und Wandel sind für Diana entscheidend bei der Bewältigung von Krisen. Allerdings sieht sie klar sowohl ein Qualitätsproblem, nämlich die mangelnde Identifikation der Schüler mit der Fallschule, als auch ein Quantitätsproblem, das sich in der beständig zurückgehende Anzahl von Neuanmeldungen ausdrückt. Anstatt eine Lösung zu suchen, wird die Krise von Diana jedoch als Teil der Normalität und der zyklischen Entwicklung eines Internats dargestellt. Sie ist damit Bestandteil der Identität der Fallschule und somit auch ihrer eigenen.

Die beschriebene Krise stellt die Schülerin als einen Teil der milieuspezifischen Identität derjenigen Schüler dar, die sich auf die Tradition der Fallschule berufen und diese auch verkörpern. Vor diesem Hintergrund lässt sie den Schülerstreik implizit als einen Kampf um die Identität des Schülerparlaments hervortreten. Obwohl der Schülerstreik seine ursprünglichen Ziele verfehlte und das Schülerparlament darüber hinaus gespalten wurde, nahm dieses Ereignis seinen festen Platz in der Entwicklung dieses Internats ein, die wie bei allen anderen Internaten, auf einem routinierten Kreislauf von Krisen und deren Überwindung basiert. Diana betrachtet die Fallschule als eine Gemeinschaft, die jedem Individuum breite Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Den Schülern, die es wünschen, wird hier die Möglichkeit geboten, sich entsprechend ihrer Motivation, ihrer Interessen und Neigungen in den milieuspezifischen Bedingungen dieses Internats weiterzuentwickeln. Das Schülerparlament sieht sie dabei gleichzeitig als Bindeglied und Autoritätsinstanz. Konstruktive Lösungen, die für alle einen akzeptablen Konsens darstellen, scheinen Diana ein wichtiges Anliegen zu sein.

Die Passung zwischen ihrer Person und den Bildungsinstitutionen entwickelt sich in verschiedenen Bereichen. Sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts kann Diana an der Fallschule ihre Interessen weitgehend verwirklichen. Dadurch wird ihren spezifischen Erwartungen an eine Schule umfassend entsprochen. Die entsprechenden Aktivitäten an der Fallschule, etwa künstlerische Tätigkeiten, werden so Teil ihres Selbstentfaltungskonzepts. Allerdings bleibt für Diana vorrangiges Ziel der Erwerb eines Schulabschlusses als Ausgangspunkt für ihre weitere Entwicklung.

Fall Daniel – passiver Anpassungshabitus

Daniels passive Anpassung lässt ihn vorbehaltlos den Wechsel auf die Fallschule hinnehmen, den seine Eltern als Reaktion auf eine Reihe krisenhafter Situationen in Schule und Elternhaus initiiert haben. Die Wahl eines privaten Internates, das die Aufsichts- und Erziehungsfunktion übernimmt, soll Daniel einen Schonraum verschaffen und ihn somit in einer schwierigen Lebenslage entlasten. Der fremdbestimmte Schulwechsel und die Anfangsphase dort lösen bei ihm weder Begeisterung noch besondere Irritationen aus.

In der Fallschule wird er den Erwartungen insofern gerecht, als er zum Unterricht erscheint und an zusätzlichen Angeboten teilnimmt. Trotz dieser weitgehenden Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten des Internats grenzt Daniel sich aber gleichzeitig implizit ab und pflegt bewusst das Image eines Schülers, der sich von den äußeren Umständen nicht beeindrucken lässt. Entsprechend seines Selbstverständnisses geht seine Einstellung gegenüber den äußeren Umständen mit einer beinahe gleichgültigen Abstandshaltung und einer relativ geringen Motivation und Handlungsbereitschaft einher. Selbst der individuelle Stundenplan und die Freizeitangebote werden von Daniel als reizlos und nahezu uninteressant, als ein sich wiederholender Terminplan, dargestellt. Auch das Schülerparlament verortet er zunächst auf der gleichen Ebene mit anderen Freizeitbeschäftigungen. Insgesamt präsentiert er sich als passiver Konsument von Angeboten, der weder interessengeleitet (wie Diana) noch seine persönlichen Ziele verfolgend (wie Lukas) handelt. Indem er sich auf diese Weise von der Fallschule als einer besonderen, vielfältig fördernden und auf die Individualität und Zukunft ihrer Schüler orientierten durch seine konsequente Egalität abgrenzt, wendet er sich zugleich gegen ihren über Jahrzehnte hinweg sorgfältig gepflegten Mythos.

Die Mitgliedschaft im Schülerparlament hatte Daniel weder angestrebt noch hatte er eine konkrete Vorstellung davon, womit sich das Gremium befasst oder welche Rolle er darin einnehmen könnte. Seine Ahnungslosigkeit lässt er in zugespitzter Form zu Tage treten und gestaltet seinen Zugang zum Schülerparlament als ein scherzhaftes Gedankenspiel. Mit Verweis auf seine mangelnde Erfahrung mit Organen der Schülervertretung beschreibt Daniel die naiven Idealvorstellungen eines Neulings, der vom Schülerparlament wegen der Partizipationsmöglichkeiten, persönlicher Macht und Renommee schwärmte. Die Tatsache, dass sie durch die Praxis konsequent widerlegt wurden, kann ihn jedoch nicht ernsthaft enttäuschen. So stilisiert er sich in seine Rolle eines Außenseiter und Antihelden, der eher durch Zufall und aufgrund mangelnden Interesses der anderen Schüler zum Parlamentarier der Fallschule geworden ist.

In seiner Erzählung, wie er seine Wahl zum Schülerparlamentarier als eine karikierte Korruptionsgeschichte gestaltete, erreicht seine Suche nach Spaß den Höhepunkt. Das Schülerparlament sieht Daniel als eine Ermöglichungsstruktur, die ihm neue Gestaltungsräume eröffnet und die ihm Beschäftigungs- und Unterhaltungsgelegenheiten eröffnet. Dementsprechend nutzt er das Schülerparlament primär weder zur tatsächlichen Mitbestimmung, noch zur Verwirklichung persönlicher Wünsche. Vielmehr stellt er die für ihn neuen Handlungsräume durch Distanzierung und Ironie in Frage.

Interessanterweise grenzt er sich trotz der ironischen Distanz von dem Desinteresse der Schülerschaft außerhalb und innerhalb des Schülerparlaments ab und zieht die Gleichgültigkeit unter der Schülerschaft als Abgrenzungsmerkmal heran. Einerseits nähert er sich auf diese Art und Weise dem Schülerparlament an, gleichzeitig wird dadurch aber seine Identifikation mit diesem Organ und letztendlich auch mit der Fallschule faktisch verhindert.

Daniels Vergleich des Schülerparlaments mit dem deutschen Bundestag, mangelt es an argumentativer Konsistenz. Allerdings findet er zumindest im Hintergrund konkrete Anhaltspunkte, die einen Systemvergleich zwischen einer schulischen und einer politischen Institution erlauben. Er verweist auf Parallelen zwischen dem Schülerparlament und der Staatspolitik sowie auf die Machtambitionen, die seitens anderer Schülerparlamentarier mit dem Schülerparlament verbunden sein könnten. Er gelangt zu dem Schluss, dass das Schülerparlament ein Abbild der politischen Institutionen sein sollte bzw. ist, wobei das Schülervertretungsorgan dem Anspruch auf eine freie und umfassende Mitbestimmung nicht gerecht werden kann.

Der Schülerstreik ist aus Daniels Sicht ursprünglich eine legitime Reaktion auf ‚unfaire‘ Entscheidungsfindung in der Konferenz mit dem Anspruch auf ernsthafte Mitbestimmung und Anerkennung. Allerdings schädigt er aus seiner Sicht in seinem weiteren Verlauf das Schüler-Lehrer-Verhältnis, das von Daniel insgesamt als positiv bewertet und geschätzt wird.

Daniel stimmt im Schülerparlament zwar zunächst gegen den Streik, nimmt aber anschließend dennoch daran teil, wobei er sein Handlungspotential auf eine teilnehmende Beobachtung beschränkt und das Geschehen aus einer Außenperspektive kommentiert. Angesichts der Schwierigkeiten, die ihm während des Streiks auffallen, schildert er den fatalen Punkt, an dem es für ihn zum Bruch kommt und der für ihn ein Unwohlgefühl bzw. Zorn zur Folge hat. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Erkenntnis, dass der Streik von anderen Schülerparlamentariern dazu missbraucht wird, einen Unterrichtsausfall zu bewirken. So fühlt sich Daniel vor

allem in seiner Konformität enttäuscht, mit der er sich der mehrheitlichen Entscheidung des Parlaments anpasst bzw. unterordnet.

Daniels Unmut bleibt in allen Situationen auf einen Zustand innerer Anspannung beschränkt. Selbst als sein Ärger den emotionalen Höhepunkt erreicht, bleibt er ohne nachvollziehbaren Einfluss auf das Geschehen. Selbst die beobachtete Fehlentwicklung, die ihn irritiert, motiviert ihn zu keiner aktiven Handlung. Abschließend stellt er lediglich lethargisch fest, dass die Schülerschaft nicht ausreichend über die Ziele des Schülerstreiks informiert war und darüber hinaus größtenteils nur schulfrei haben wollte. Trotz seiner Teilhabe am Schülerstreik distanziert er sich im Nachhinein explizit von der Aktion und schiebt er die Verantwortung für diese Aktion kategorisch von sich.

Insgesamt scheint sich Daniel schwer zu tun, eine Selbstverortung einzunehmen bzw. plausibel darzustellen. Die Identifikation mit dem Schülerparlament, die ihm anscheinend schon zuvor Schwierigkeiten bereitete, fällt ihm durch den misslungenen Streik noch schwerer. Deutlich wird sie interessanterweise erst im Nachhinein aufgrund der Scham, die ihn mit dem Schülerparlament und den dessen Handlungsabläufen emotional verbindet. So kann eine facettenreiche Krise seiner Zugehörigkeit festgestellt werden, die mit seiner distinktiven Abgrenzung vom Schülerparlament (ersichtlich durch das Entsendeverfahren), von den Lehrkräften, den Organisatoren des Streiks, der sabotierenden Schülerschaft und folglich auch vom ganzen Schülerstreik einhergeht. Es ist ein Paradoxon, dass Daniel gerade durch diese Abgrenzung, die in sein Schamgefühl für das Schülerparlament resultiert, seine Zugehörigkeit zu diesem Gremium am intensivsten erfährt.

Fall Milian – Anerkennung als zu erkämpfendes Recht

Milians Selbstwahrnehmung, ließ ihn im Rahmen seiner Bildungsbiographie mehrere Wechsel auf ‚schlechtere‘ Schulen als gerechtfertigt annehmen. Auch auf die Fallschule kam er nicht aus eigener Initiative, sondern seine Gefühle scheinen den Ausschlag für die *triviale Entscheidung*, wie er sie rückblickend nennt, gegeben zu haben. Seine zentralen Erwartungen an Schule und Unterricht, denen seine vorherigen Schulen nicht gerecht werden konnten, bestehen darin, in familienähnlichen Settings vor allem emotional aufgehoben zu werden sowie einen wertschätzenden Umgang der Lehrkräfte und der Schulleitung mit Anliegen der Schüler sowie den Verzicht auf autoritäre Verhaltensweisen zu erfahren.

In der Vergangenheit machte Milian Erfahrungen in der Schülermitverwaltung, die er, aufgrund unzulänglicher Rahmenbedingungen und mangelnder Motivation der Beteiligten, als

irrelevant einschätzt. Derart distanziert er sich komplett sowohl von der damaligen autoritären Schulleitung, als auch von der Praxis des Gremiums und seiner eigenen Tätigkeit als Schulsprecher, die er lediglich als ein repräsentatives Amt betrachtete und mit offensichtlichem Desinteresse und Minimalaufwand ausübte.

In der Fallschule kann er sich dagegen als jemand entfalten, der durch sein Engagement in der Schulgemeinde sehr präsent und aktiv ist, indem er sich in verschiedenen Schülergremien und Ausschüssen engagiert und darüber hinaus bereits seit mehreren Jahren Mitglied des Präsidiums des Schülerparlamentes ist. Klare Strukturen in der Schülervertretung sind für ihn unabdingbar. Diese müssen so gestaltet sein, dass die Schüler ihre Rechte wahrnehmen können und bei der Vertretung ihrer Interessen nicht vom Wohlwollen und Gutdünken der Schulleitung abhängig sind.

Sein Auftreten in der Schulgemeinde lässt ihn als unerschrockenen und konfrontativen ‚Revolutionär‘ erscheinen, der über einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit verfügt und sich durch seine charismatische Selbstdarstellung auszeichnet. Für sein Engagement und seine Auftritte sucht er sich eine Bühne und Publikum. Dabei nutzt er fast jede Gelegenheit, seine Ansichten kundzutun und zeigt großes Durchsetzungsvermögen, wenn es darum geht, das von ihm Angestrebte gegenüber Anderen zu verteidigen. Für seine Handlungen sind für Milian seine persönlichen Wünsche ausschlaggebend. Der Impuls, tätig zu werden, geht dabei oft von anderen Personen aus oder entsteht aus spezifischen Rahmenbedingungen.

Hinsichtlich seines Werdegangs vom Schüler zum Schülerparlamentarier, und später zum Parlamentspräsidenten, präsentiert sich Milian konsequent als jemand, der diese Ämter nicht anstrebte. Seine Kandidatur beschreibt er als reine Reaktion auf die drohende Entsendung zweier von ihm als Gegner nicht besonders geschätzter ‚Familienmitglieder‘. Seine Einladung ins Präsidium des Schülerparlaments hebt er dagegen im Weiteren hervor. Mit einer gewissen Genugtuung kommuniziert er sie als formale Anerkennung seines Engagements, da sie seinem Selbstbild eines sehr engagierten und exponierten Schülers entspricht.

Als Schülerparlamentarier und Parlamentspräsident nimmt er mit großer Leidenschaft an der von ihm hervorgehobenen *Streitkultur* der Fallschule teil. Die zwischenmenschlich angespannten Situationen, in denen er sich bereitwillig als Hauptakteur verortet, sind trotz ihrer Komplexität und Schwierigkeit für ihn positiv konnotiert und gehören aus seiner Sicht zum Alltag an der Fallschule. Er betrachtet diese Streitkultur als ein etabliertes Phänomen, das nicht nur vorhanden ist, sondern bewusst kultiviert und weitergegeben wird und hält sie für

einen essentiellen Teil der immer wieder zu erkämpfenden Anerkennung der Schülerschaft durch die Lehrkräfte. Außerdem geht der mitunter rüde Umgangston in den *hitzen Konferenzen* für Milian mit seinem Verständnis eines politischen Prozesses einher. Seine beständige Teilhabe an Diskussions- und Entscheidungsprozessen sowie sein persönliches Durchsetzungsvermögen stehen immer im Vordergrund, ohne dass seinem Engagement zu entnehmen wäre, welche konkreten Anliegen oder Prinzipien er dabei verfolgt. So lässt sich auch keine direkte Verbindung zwischen seinem Handeln als Mitglied des Schülerparlaments und der Vertretung seiner Internatsfamilie oder der Schülerschaft bei konkreten Themen herstellen.

Als Präsident des Schülerparlaments scheint Milian in der Regel überzeugt zu sein, die einzige richtige Position zu vertreten. Als zentrale Einstellung zu den anderen Akteuren in den Entscheidungsgremien der Fallschule schwingt dann seine Erwartung mit, dass die Andersdenkenden seine Sichtweisen teilen oder als Entwicklungsaufgabe für sich begreifen. Die Tatsache, dass er an exponierten Stellen des Interviews auf expressive herablassende Ausdrücke zurückgreift und seine Meinungsgegner abwertet, stellt das Prinzip der Meinungspluralität im Schülerparlament de facto in Frage. Darüber hinaus relativiert sie letztendlich das Bild der Fallschule als eines besonderen Internats mit magischem Flair und einzigartigen Menschen, das er am Anfang des Interviews entwirft.

Seine Identifikation mit dem Schülerparlament resultiert daraus, dass er als dessen Vertreter in der Konferenz qua Amt die formale Verantwortung für den Schülerstreik übernimmt. Diese Identifikation gerät jedoch durch die lediglich formale Auslegung dieser Rolle rasch an ihre Grenzen, zumal er weder bei sich noch auf Seiten des Schülerparlaments einen Anteil an der Entstehung des Streiks sieht. So akzeptiert er die ‚Bestrafung‘ in der Konferenz, die Frage nach der Schuld verbindet er jedoch mit dem eigentlich Verantwortlichen für die Entscheidung des Parlaments. Hier fokussiert er klar die Schülerin, aufgrund deren Manipulierens dieses Gremium seine Entscheidung für den Streik getroffen hat. Zugespitzt formuliert versteht Milian die Verantwortung als ‚Schuld‘ in Bezug auf die Initiatorin des Schülerstreiks und als ‚Strafe‘ für sich als Vertreter des Schülerparlaments in der Konferenz. Die Tatsache, dass ihr Vorgehen im Schülerparlament auf fruchtbaren Boden fiel und letztlich in der Protestaktion mündete wird vollständig in den Hintergrund verschoben.

Auch hier zeigt sich die Ambivalenz, die Milians gesamtes Auftreten prägt. Er beteiligt sich zwar an der Planung und Durchführung des Streiks, distanziert sich aber zugleich von diesem und weist insbesondere jede weitergehende Verantwortung von sich. Analog gestaltet sich auch sein Verhältnis zur Fallschule. Er beschreibt sie eindeutig als einen Ort mit dem er sich

hin hohem Maße identifiziert, zerstört jedoch sozusagen im nächsten Atemzug dieses Bild unvermittelt wieder im Zuge seiner expressiven Ausdrucksweise.

5.2 Kontrastierung der Orientierungsrahmen

Im Abschnitt 5.1 wurde ersichtlich, dass die Orientierungen der vorgestellten Schülerparlamentarier sich gravierend unterscheiden. Aus dem Grund erscheint im Weiteren sinnvoll, die Auswahl der rekonstruierten Orientierungsrahmen als maximal miteinander kontrastierender plausibel darzustellen. Zunächst werden die zentralen Spannungsfelder in den vorgefundenen Orientierungsrahmen benannt und im Hinblick auf das Selbstverständnis der Interviewten als Schüler der Fallschule (5.2.1), als Schülerparlamentarier und ggf. als Parlamentspräsident (5.2.2) sowie um die Passungsverhältnisse zwischen den Akteuren und der Fallschule (5.2.3) diskutiert. Dadurch wird die Forschungsfrage nach den Kontrastierungen in den vorgefundenen Orientierungsrahmen der Mitglieder im untersuchten Schülerparlament beantwortet.

5.2.1 Selbstverständnis als Schüler der Fallschule

Die unterschiedlichen individuellen Orientierungsrahmen werden zunächst daraus ersichtlich, wie sich die Interviewten nach ihrer Ankunft an der Fallschule zurechtfinden und welches Selbstverständnis sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu diesem Internat entwickelten.

Alle dargestellten Schülerparlamentarier hatten bereits Erfahrungen mit mindestens einer anderen Schule, bevor sie an die Fallschule kamen. Lukas differenziert zwischen den Schulen hinsichtlich ihres Renommées und grenzt sich dadurch nicht nur vom staatlichen Gymnasium, sondern von der Normalität an sich distinktiv ab. Die Fallschule ist wegen ihres hohen gesellschaftlichen Ansehens die richtige für ihn und die Tatsache, dass sie aus seiner Sicht eine außergewöhnliche und elitebildende Schule ist, erhöht allein die Zugehörigkeit zu einer solchen Schule seiner Vorstellung nach seine Karrierechancen. Diana dagegen lenkt die Aufmerksamkeit auf die inhaltlichen Aspekte der jeweiligen Unterrichtskonzepte und unterscheidet diese hinsichtlich der Differenz konventionell versus alternativ. Sie unterstreicht vor allem die konzeptuellen Unterschiede zwischen den von ihr besuchten Schulen und bewertet sie danach, inwieweit sie es ihr erlaubten, ihre eigenen Interessen zur Geltung zu bringen und sich weiterzuentwickeln. Gerade in diesem Aspekt scheint die von ihr eigenständig gewählte Fallschule ihren Erwartungen weitgehend entgegenzukommen. Auch Milian differenziert auf der Grundlage seiner Erfahrungen mit verschiedenen Schulen bzw. Internaten nach unspezifi-

schen Kriterien zwischen ‚besseren‘ und ‚schlechteren‘ Schulen. Er signalisiert jedoch, dass er mit der Wahl der Schule keine besonderen Erwartungen verband, zumal eine ‚schlechte‘ Schule anscheinend mit seinem sozialen Status und offensichtlich auch mit seiner Selbstwahrnehmung konform ging. Dennoch spricht ihn die Fallschule von Anfang an auf emotionaler Ebene an. Daniels Wechsel auf dieses Internat war nicht durch eine selbstbestimmte Entscheidung für neue Entfaltungsmöglichkeiten motiviert, sondern durch seine Eltern als Ausweg aus einer krisenhaften Situation im Elternhaus und in der vorherigen Schule veranlasst. Folglich verweist er auf die alltägliche Normalität des Internats, in der er sich passiv einrichtet. Er differenziert im Zusammenhang mit seinem Schulwechsel von sich aus nicht zwischen den verschiedenen Schulen und zeigt sich ausgesprochen gleichgültig gegenüber dem alternativen Konzept der Fallschule. Ebenfalls bringt er keinen Aspekt ins Gespräch, aus dem hervorginge, dass er sich von den anderen Schülern unterscheidet oder die Fallschule als eine alternative, besondere Schule ansieht. Im klaren Gegensatz zu den anderen Interviewten grenzt er sich von der Fallschule durch seine konsequente innere Distanzierung ab und lässt gleichzeitig wissen, dass es für ihn unerheblich ist, welche Schule er gerade besucht.

Im Kapitel Schulwechsel wurde deutlich, dass Diana und Lukas konsequent ihre Ziele verfolgen. Ihnen ging es darum, ihr vorhandenes Potential zu aktivieren und zu nutzen. Dabei schlugen sie ganz bewusst den Weg ein, der ihnen die besten Zukunftsperspektiven bot. Demgegenüber zeigen sich Daniel und Milian in der Gegenwart fest verankert und scheinen vollkommen darin aufzugehen, sich in ihrem Milieu zurechtzufinden. Daniel findet seinen Zugang zur Fallschule über seine habituell bedingte Adaptabilität, Milian kontrastierend dazu in der Auseinandersetzung mit anderen Akteuren, indem er sich aktiv in die Diskussionsprozesse der Fallschule einbringt.

Die einzelnen Schüler unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der dargestellten Orientierungsrahmen, sondern ebenfalls hinsichtlich ihres Handlungspotentials. Bei Diana ist die Selbstbestimmung als eine zentrale Facette ihres Selbstentwurfes zu sehen. Auf der Handlungsebene findet dies in ihrer systematischen Suche nach neuen Betätigungsfeldern und optimalen Möglichkeiten zur Weiterentwicklung seinen Ausdruck. Als ihre vorherige Schule ihr nicht mehr die gewünschten Entfaltungsmöglichkeiten bieten konnte, nahm sie dies nicht einfach hin, sondern mobilisierte ihr Handlungspotential und veranlasste selbst den Wechsel auf die Fallschule. Im Kontrast dazu sind bei den anderen hier dargestellten Schülerparlamentariern im Hinblick auf den Schulwechsel keine Hinweise auf Eigenständigkeit und Selbstbestimmung als zentrale Merkmale ihrer Orientierungsrahmen zu finden. In scharfem Gegen-

satz zu Dianas selbstmotiviertem Handeln scheint Daniel, der auf die Fallschule geschickt wurde und sich mit lässiger Gleichgültigkeit darauf einlässt, in seiner passiven Anpassungshaltung auf Fremdbestimmung gleichsam angewiesen zu sein. Auch Milian zeigt sich nicht als Akteur, der neue Wege bewusst und zielstrebig einschlägt. Seine Entscheidung für den Schulwechsel entspringt einer intuitiven oder spontan impulsiven Reaktion auf Grundlage dessen, was eine Lehrerin bereits für ihn angebahnt hatte. In seinen Handlungen, die oft erst eines Anstoßes durch das ihn umgebende Geschehen bedurften, kontrastiert er auffällig ebenfalls mit Lukas' zielbewusster Gestaltung seines eigenen Lebenslaufs.

Für Dianas Orientierungsrahmen ist eine weitgehende Identifizierung mit ihrer Schule grundlegend. So besinnt sich diese Schülerin auf die Tradition und Identität der Fallschule, die sie durch einen kontinuierlichen Wandel geprägt sieht. Krisen und deren Überwindung sind für sie Bestandteil einer selbstverständlichen und grundsätzlich positiv konnotierten Evolution des Internats. Daniel scheint demgegenüber durch seine Anpassung an die jeweiligen Umstände, die mit seiner Selbstdarstellung als ‚cooler Schüler‘ einhergeht, an einem emotionalen Zugang zur Fallschule gehindert zu werden. Lukas seinerseits identifiziert sich besonders mit den elitären Merkmalen der Fallschule, woraus er nicht nur seine Zugehörigkeit zu diesem privaten Internat, sondern auch seine eigene Besonderheit ableitet. Milians Anspruch, den Lehrkräften im Lebensbereich Schule gleichgestellt zu werden oder zumindest Anerkennung von ihrer Seite zu erlangen, verdichtet sich in seiner zentralen Annahme, sich diese erkämpfen zu müssen. Während die anderen Parlamentarier mögliche Auseinandersetzungen mit den erwachsenen Akteuren der Fallschule eher als irritierend oder sogar bedrohlich für ihre Identifizierung mit dem Internat verstehen, findet Milian gerade in der ausgeprägten Streitkultur, wie er die harten und zum Teil emotional belastenden Konfrontationen mit den Lehrkräften nennt, seinen zentralen Betätigungsbereich. Gerade diese Streitkultur zeichnet für ihn die Schulgemeinde im Verhältnis zu anderen Internaten als ein konstitutives Merkmal aus.

5.2.2 Selbstverständnis als Schülerparlamentarier

Betrachtet man nun das Verhältnis der vorgestellten Schülerparlamentarier zu dem Vertretungsgremium treten kontrastierende Merkmale ihrer Orientierungen in fünffacher Hinsicht hervor: Hinsichtlich der Kontinuität ihres Engagements in den Vertretungsgremien, der Motivation ins Parlament der Fallschule einzutreten, ihrer Identifikation mit diesem Gremium, ihres Verständnisses von Verantwortung im Zusammenhang mit dem Amt eines Schülerpar-

lamentariers und schließlich hinsichtlich des Ansehens der formalen und informellen Entscheidungsprozesse an der Fallschule als politisch geprägter Struktur.

Vorerfahrung und Kontinuität in Vertretungsgremien

Fast alle in dieser Studie dargestellten Schüler haben bereits vor ihrem Wechsel auf die Fallschule Erfahrungen mit der institutionalisierten Schülerpartizipation gesammelt. Lediglich Daniel stellt seine Entsendung ins Schülerparlament als einen absurden Zufall dar. Lukas projiziert seine an einem staatlichen Gymnasium gemachten Vorerfahrungen mit der Schülermitverwaltung auf die Schulart an sich, indem er die nicht funktionierende Schülermitverwaltung dort als einen weit verbreiteten Normalfall darstellt. Milian und Diana vergleichen ihre Erfahrungen als Schulsprecher an ihren vorherigen Schulen mit ihren jetzigen Möglichkeiten strikt unter dem Aspekt der Handlungsoptionen. Erst die Fallschule eröffnet beiden demnach eine freiere und deutlich wirksamere Teilhabe an Diskussionen und Entscheidungen. Während Milian jedoch bei seinem Vergleich die Ungenauigkeit der Regelungen und die Ohnmacht seiner damaligen Schülermitverwaltung unterstreicht, hebt Diana die Eigenmotivation und das damit verbundene Interesse an der Schülervertretung hervor, der man im Schülerparlament der Fallschule auf einzigartige Weise folgen kann.

Dianas naturwüchsige Kontinuität in ihrem Engagement als Schülervertreterin wurde bereits durch ihre eigene Familie angebahnt und nahm mit ihren Erfahrungen über mehrere Schulen hinweg ihren Anfang, ist jedoch nicht zwangsläufig abgeschlossen. Im Kontrast hierzu steht Lukas' Interessenverlust an der Mitarbeit in dem schülervertretenden Gremium seiner vorherigen Schule, der offensichtlich mit dem Abwarten optimaler Bedingungen für sein Engagement einherging. Dianas und Lukas' Selbstentwurf als aktive, kontinuierlich engagierte Schüler kann sowohl Daniel gegenübergestellt werden, der erst im Schülerparlament der Fallschule Erfahrungen mit einem schülervertretenden Gremium sammelt, als auch Milian, der sich im Interview von seiner früheren Tätigkeit als Schulsprecher deutlich abgrenzt.

Motivation der Kandidaten und Entsendung ins Schülerparlament

Vor dem Hintergrund der in der Fallschule durchaus verbreiteten Annahme, dass es für eine Internatsfamilie grundsätzlich von Vorteil sei, im Schülerparlament vertreten zu werden, kommen in den Interviews individuelle Motivlagen und Orientierungen der einzelnen Kandidaten als handlungsleitende Prinzipien zum Vorschein. So eröffnet sich für Diana mit ihrer Kandidatur als Schülerparlamentarierin die Möglichkeit, Neues zu erfahren bzw. sich weiter-

zuentwickeln, indem sie sich der mit Pflichten verbundenen Herausforderung stellt. Zu ihrer intrinsischen Motivation, im Schülerparlament tätig zu werden, steht Daniels Handlung im scharfen Kontrast. Indem er unter Einbeziehung anderer Mitglieder seiner Internatsfamilie seiner Suche nach Spaß im ansonsten stereotypen Tagesablauf der Fallschule durch eine karikierte Wahl ins Schülerparlament mehr oder weniger zufällig nachkommt, stellt er die Ernsthaftigkeit des Schülerparlaments und somit die gesamte Schülermitverwaltung in Frage. Dazu kontrastiert Lukas' utilitaristisches Motiv der Entscheidungselite der Fallschule anzugehören, indem er das Kennenlernen der Entscheidungsstrukturen und Abläufe dazu nutzen möchte, seine Karrierechancen zu verbessern.

Ihr Selbstbild als geeignete Kandidaten lässt Lukas und Milian sich von anderen Interessierten abgrenzen. Lukas fühlt sich aufgrund seiner Erfahrung, seiner Qualifikation und seines kontinuierlichen Engagements von vornherein geradezu berufen, das Amt zu übernehmen. Dementsprechend zeigt er Durchsetzungsvermögen und nutzt das Entsendeverfahren ins Schülerparlament in seiner Internatsfamilie für seine Ziele. Obwohl Milian im Gegensatz zu Lukas erklärt, dass er seine Ämter nicht anstrebte, stellt er sich selbst als eine Art Lösung der Probleme dar, nachdem er seine Gegenkandidaten als Bedrohung für die Interessenvertretung seiner Internatsfamilie beschrieben hatte. Kontrastierend dazu wird Diana mit einer Notsituation in ihrer Internatsfamilie konfrontiert, weil ihre Vorgänger ihr Interesse an der Parlamentsarbeit schnell verloren hatten und ihre Internatsfamilie so nicht länger im Schülerparlament vertreten gewesen wäre. Diana versteht diese Situation als eine Chance und ergreift die Gelegenheit, ihr Interesse an dem Schülerparlament schon bald nach ihrem Wechsel auf die Fallschule zur Geltung zu bringen. Daniel präsentiert seine Kandidatur für das Schülerparlament als reinen Zufall, zumal er das Amt weder angestrebt noch eine Ahnung vom Parlament gehabt habe. Indem er das Wahlverfahren in seiner Internatsfamilie als eine karikierte Korruptionsgeschichte inszeniert, zeigt er nicht nur seine mangelnde Motivation für das Amt des Schülerparlamentariers, sondern macht auch die Absurdität seiner Entsendung ins Schülerparlament deutlich.

Selbstidentifikation mit dem Schülerparlament

Lukas kommuniziert die weitgehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten der Fallschule mit besonderer Hochachtung als eine Vorteilsgewährung, die ihm als Mitglied des Schülerparlaments zugute kommt. Gleichzeitig bedient er sich dieses Gremiums als einer Profitressource, die er auch in Zukunft im Hinblick auf seine Aufstiegsorientierung in unspezifischer Weise

nutzen will. Für Diana stellt das Parlament eine Chance auf persönliche Weiterentwicklung durch ein neues Erfahrungsfeld dar, das sie in ihr vielfältiges Bildungsprojekt integriert. Neu an der Fallschule möchte sie sich zunächst auf den Unterricht konzentrieren. Dennoch stellt sie sich unverzüglich der großen persönlichen Herausforderung, von Anfang an Mitglied des Schülerparlaments zu sein und so ganz bewusst über den Unterricht hinausgehende Verpflichtungen zu übernehmen. Insbesondere der Aspekt der freien, möglichst selbstbestimmten Nutzung der Entscheidungs- und Betätigungsräume sagt dieser Schülerin zu. Demgegenüber versteht Milian das Schülerparlament als eine Bühne für seine Selbstdarstellung. Geleitet von seiner Bemühung, in der Schulgemeinde gehört zu werden, sieht er es als Instrument an, um die Gleichstellung zwischen Lehrkräften und Schülern zu erreichen und nicht zuletzt um seiner ausgesprochen hohen Streitbereitschaft zu entsprechen. Daniel wiederum, der sich selbst zunächst als ein ‚Nicht-Parlamentarier im Parlament‘ präsentiert, betrachtet entsprechend des Tenors in seiner Internatsfamilie, die auf das Schülerparlament mit Verachtung herabsieht, dieses Gremium als Freizeitbeschäftigung, dessen Wert er eng mit seiner Suche nach Spaß verknüpft sieht. Nebenbei sieht er auch die Möglichkeit im Rahmen der Mitbestimmung tatsächlich etwas zu bewirken.

Lukas nähert sich dem Gremium als Einzelgänger aus einer Außenperspektive, die er als Maßstab für sein Selbstverständnis als dessen Mitglied heranzieht. Um seiner Vorstellung von diesem Gremium näher zu kommen, zeigt er sich in seiner neuen Rolle als Parlamentspräsident als charismatischer Anführer. Diana akzentuiert demgegenüber die gemeinschaftliche Dimension des Schülerparlaments, die mit der sich wandelnden Identität der Fallschule eng verbunden ist. Bei Milian tritt im Gegensatz dazu seine Individualität hervor. Zwar steht diese in direktem Zusammenhang mit dem Schülerparlament, doch wird deutlich, dass er sie in seinem Handeln dem Gefühl der Zusammengehörigkeit überordnet. Daniel scheint sich im scharfen Kontrast zu den Orientierungen der anderen hier dargestellten Parlamentarier sehr schwer zu tun, seine Zugehörigkeit zum Parlament der Fallschule offensiv wahrzunehmen. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass er als passiver Anpasser oft mit Entwicklungen konfrontiert wird, mit denen er sich nicht anfreunden kann, wie etwa seiner Schilderung des Schülerstreiks entnommen werden kann.

Die Orientierungsrahmen der vorgestellten Schüler wirken sich als strukturierende Prinzipien auf ihr Agieren als Mitglieder des Schülerparlaments aus. Im Kontrast zu Lukas' Einstellung zur Schülerpartizipation als einer Vorteilsgewährung betrachten Diana, Milian und Daniel die Teilhabe der Schüler an Diskussions- und Entscheidungsprozessen als Bestandteil des grund-

legenden Rechts der Schülerschaft auf Mitbestimmung. Für Daniel scheint im Gegensatz zu den anderen hier dargestellten Schülerparlamentariern sein Verständnis der Schülermitbestimmung aufgrund seiner habituell bedingten Passivität nicht oder nur in geringem Maße handlungsleitend zu sein.

So lässt sich Lukas von seinem zentralen Anliegen leiten, das Ansehen des Schülerparlaments innerhalb der Schulgemeinde zu kultivieren bzw. dieses Gremium zu rehabilitieren, nachdem aus seiner Sicht dessen Renommee beschädigt war. Diana geht demgegenüber von der Erwartung aus, aufgrund ihrer ausgeprägten Interessen, intrinsischen Motivation, Selbstbestimmung und Offenheit für Neues ihr eigenes Bildungskonzept verfolgen zu können. Für Milian erscheinen dynamische zwischenmenschliche Beziehungen sowie die zu erkämpfende Anerkennung durch die Lehrkräfte als entscheidende Stimuli für seine emotional bedingte Handlungsaktivierung. Daniels Agieren dagegen ist, wie sich immer wieder zeigt, im Gegensatz zu dem der anderen Parlamentarier nicht durch hohe Handlungsaktivität, sondern durch eine eher abwartende Haltung und passive Teilnahme geleitet. Gleichzeitig dient ihm dieses Gremium als geschützter Übungsraum. Die Erfahrungen, die er spielerisch in den Auseinandersetzungen mit dessen Konzept macht, erlauben es ihm offensichtlich, seinen Einfluss auf das Geschehen in der Fallschule bzw. seine eigene Wirksamkeit zu erkunden.

Verantwortung

Alle dargestellten Schülerparlamentarier sprechen im Interview von sich aus das Thema der Verantwortung an. Es wird jedoch ersichtlich, dass sie diesen Begriff unterschiedlich verstehen bzw. mit unterschiedlichen Aspekten in Verbindung setzen.

Lukas legt offensichtlich Wert darauf, die Verantwortung als eine von ihm allein intendierte und steuerbare Willensangelegenheit zu kultivieren, die mit seinem Status als Schülerparlamentarier als exklusives Merkmal einhergeht. Er kommuniziert die Verantwortung als ein Nebenprodukt seines Amtes, welches es ihm ermöglicht, einer der Wenigen zu sein, die Einfluss auf das Geschehen innerhalb der Gemeinschaft der Fallschule nehmen können. Dieses Verständnis liegt fern von Dianas Vorstellung von Verantwortungsübernahme, die für sie im Zusammenhang ihrer Mitgliedschaft im Schülerparlament die Übernahme bestimmter Pflichten bedeutet. Ihrer Ansicht nach geht das Amt des Parlamentariers mit einer faktischen Vertretung der Schüler einher, die offensichtliche Verpflichtungen und Verantwortungsübernahme impliziert. Ein derartiges Verständnis der Verantwortung schließt Daniels offenes, durch Abstandhaltung geprägtes Verhältnis zum Schülerparlament praktisch aus. Durch seine Ab-

grenzung vom Desinteresse der anderen Schüler und Schülerparlamentarier an der Arbeit dieses Gremiums nimmt er das Schülerparlament in Schutz und schämt sich, als es von den Lehrkräften für den misslungenen Schülerstreik verantwortlich gemacht wird. Interessanterweise erfährt er aufgrund dieser negativen Emotionen seine Identifizierung mit dem Schülerparlament am intensivsten. Demgegenüber ist Milians Verständnis der Verantwortung facettenreich und diffus, zumal er sie als Schüler mit dem fürsorglichen Miteinander der Internatschüler gleichsetzt. Als Parlamentspräsident verbindet er sie mit den Konsequenzen, die er qua Amt zu tragen hat, auch wenn die Schuld aus seiner Sicht bei anderen liegt, so etwa in der Folge des Schülerstreiks.

Politische Prägung

Den Äußerungen aller vier Schülerparlamentarier über das Schülerparlament kann entnommen werden, dass sie ihre Erfahrung mit dem Schülerparlament als politisch geprägt ansehen. Für Lukas liegen den formalen Entscheidungsabläufen der Fallschule buchstäblich *politische Strukturen* zu Grunde, die er unmittelbar kennen lernen will, um daraus unspezifische Vorteile in der Gegenwart aber auch für seine zukünftige Laufbahn zu ziehen. Auch Diana sieht ihre Mitgliedschaft im Schülerparlament im Kontext des *kritisch-politischen Engagements*, das sie in ihrer eigenen Familie erlebte. Des Weiteren verbindet sie ihre Mitgliedschaft im Schülerparlament mit ihrem allgemeinen Interesse an Politik. Daniel zieht im Interview ad hoc den Vergleich zwischen dem Schülerparlament und den staatspolitischen Institutionen, um die politische Prägung des Schülerparlaments zu verdeutlichen. Trotz argumentativer Inkonsistenz seiner Ausführungen stellt er gewisse Parallelen fest, wie eine Vertretungsverpflichtung der Konferenzparlamentarier gegenüber dem Schülerparlament und der Bundestagsabgeordneten gegenüber ihrer Partei. Auch Milians Ausführungen ist die politische Dimension des Schülerparlaments zu entnehmen, die er aber im Kontrast zu anderen Schülerparlamentariern als abhärtende Erfahrung und das Gremium selbst als sozial-politischen Ringplatz darstellt.

Während ein politisches Interesse von Lukas und Diana als Voraussetzung für die Kandidatur für das Amt des Schülerparlamentariers kommuniziert wird, präsentieren Milian und Daniel ihre Mitgliedschaft in diesem Gremium als einen Einstieg in politische Entscheidungsstrukturen, die Milian an den harten Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Schülern und Daniel an der strukturellen Ähnlichkeit mit den staatspolitischen Institutionen festmacht.

5.2.3 Passungsverhältnisse zu anderen Schulakteuren

Im Folgenden wird dem Verhältnis der Schülerparlamentarier zu anderen Akteuren nachgegangen, die quer über die im empirischen Teil dieser Studie dargestellten Themen, d.h. die Ankunft in der Fallschule, das Entsendeverfahren ins Schülerparlament und den Schülerstreik, ersichtlich werden. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Frage, wem sie sich zugehörig fühlen bzw. wovon oder von wem sich die Schülerparlamentarier in welcher Situation abgrenzen. Weiter ist interessant herauszustellen, unter welchen Umständen bzw. gegenüber welchen Personen sie eventuell ihr Durchsetzungsvermögen zur Geltung bringen.

Die Fallschule wird von Lukas als Besonderheit in der Bildungslandschaft angesehen. Dementsprechend fühlt er sich als Schüler dieses Internats der Bildungselite im breiteren Sinne zugehörig. Alleine diese Verbindung zwischen seiner Person und der Fallschule bzw. ihrem Renommee betrachtet er als ein Statusmerkmal, das seine Biographie nachhaltig günstig prägen wird. Auch mit seinem Eintritt ins Schülerparlament und später ins Präsidium geht er offensichtlich seinem Wunsch nach, dem auserwählten Kreis der Entscheidungsträger in der Fallschule anzugehören. Insgesamt scheint er als Schülerparlamentarier konfliktfrei aufzutreten, dennoch ist ein hohes Durchsetzungsvermögen festzustellen, das insbesondere im Zusammenhang mit seiner Entsendung ins Schülerparlament deutlich wurde. Er nutzt primär die ihm gebotene Möglichkeit, um das Geschehen in der Fallschule, geleitet von seinen eigenen Vorstellungen, wirksam beeinflussen zu können und seinen eigenen Zielen, die über die Fallschule hinaus in seine berufliche Zukunft reichen, nutzbar zu machen.

Demgegenüber zeigt Diana aufgrund des familiären Umgangs miteinander eine hohe Affinität zu der Fallschule. Zunächst bezeichnet sie diesen Umgang noch als seltsam, bald aber wandelt sich ihre Wahrnehmung und sie sieht ihn in einem positiven Licht. Im Gegensatz zu Lukas, dem es vorwiegend um die Außenwirkung der Fallschule und des Schülerparlaments geht, bemüht sie sich darum, sich der Kernidee dieses Internats anzunähern, nämlich über die zu entfaltende Individualität der Schüler zu einer kollektiven Identität zu gelangen.

Auch für Milian sind zwischenmenschliche Beziehungen zweifelsohne ein wichtiges Thema. Es scheint ihm ein Anliegen zu sein, dass die Fallschule insgesamt seiner Vorstellung von einem familienähnlichen sozialen Gefüge mit außergewöhnlichen, fürsorglichen Menschen nahekommt. Im Kontrast zu Dianas Sichtweise sind die Beziehungen jedoch aus seiner Sicht immer wieder neu zu definieren und können von Situation zu Situation in Abhängigkeit von den zu diskutierenden Themen und Entscheidungen variieren. Wechselhaft sieht er die Schü-

ler der Fallschule in der Folge einmal als besondere Menschen, die er respektiert oder für deren Prägung er sich sogar teilweise zuständig fühlt, ein anderes Mal jedoch als nicht ernst zu nehmende Meinungsgegner, die er durch beleidigende Ausdrücke abwertet. Solche Widersprüche zwischen seinen Positionierungen und Handlungen sind im Interview mit Milian mehrfach festzustellen. So zeigt er beispielsweise sein Durchsetzungsvermögen als Kandidat für das Schülerparlament, obwohl er dieses Amt nicht anstrebte. Auch die neue Raucherregelung respektiert er nicht, obwohl diese durch das Abstimmungsverfahren im Schülerparlament, an dem er selbst beteiligt war, legitimiert ist.

Mehrfach wurde bereits ersichtlich, dass Daniel sich in unterschiedlichen Situationen nicht positioniert und stattdessen seine Konformität zeigt, die seinem Habitus eines passiven Anpassers entspricht. Dementsprechend stellt er sich, wie von ihm erwartet, einen individuellen Stundenplan zusammen, geht wie alle anderen in den Unterricht, stellt durch seine Ironie das Schülerparlament in Frage, was offensichtlich mit dem in seiner Internatsfamilie vorherrschenden Grundton in Einklang steht. Er streikt, wenn andere im Schülerparlament streiken, und schämt sich für dieses Gremium, wenn er als dessen Mitglied von den Lehrkräften mit der Unsinnigkeit des Streiks konfrontiert wird. So verhält er sich immer den zu vermutenden Erwartungen der verschiedenen Gruppen entsprechend, bezieht dabei jedoch keine eindeutige Position. Entsprechend freut er sich nachträglich, wenn das von anderen angetriebene Geschehen eine positive Entwicklung nimmt, oder ärgert sich bzw. grenzt sich von anderen Akteuren ab, wenn er als Beobachter Abweichungen vom erwünschten Ablauf der Dinge feststellt.

Ein besonderes Ereignis stellt der schulweite Schülerstreik dar, der im Hinblick auf die Orientierungsrahmen der in dieser Studie vorgestellten Schülerparlamentarier als ein Wechselspiel zwischen Durchsetzung und Unterordnung erkennbar wird, zumal er die individuelle Positionierung der Schülerparlamentarier mit ihrer Handlung einerseits und einer kollektiver Entscheidung im Schülerparlament andererseits in Verbindung setzt.

Bezogen auf die vier zu kontrastierenden Akteure zeigen sich unterschiedliche Motivlagen für den Streik. So teilt Diana die allgemeine Unzufriedenheit mit anderen Schülerparlamentariern als Grundlage für eine Protestaktion, auch wenn ihr die genauen Ursachen für den Schulstreik unklar bleiben. Im Vergleich zu Lukas verwirft sie den Streik deswegen nicht, sondern versteht ihn als einen positiven Entwicklungsimpuls für die Schulgemeinde in der Suche nach ihrer Identität. Mit Respekt und Vertrauen zeigt sie sich solidarisch mit den älteren Schülerparlamentariern, denen sie aufgrund ihrer längeren Erfahrung ein besonderes Ver-

ständnis der wandelnden Entwicklung der Fallschule zuschreibt. So beteiligt sie sich aktiv an der Demonstration. Nachdem sie aber Manipulation seitens der älteren Parlamentarier feststellt, erscheint ihr Vertrauen in das gemeinschaftliche *Wir* in Frage gestellt und ihre Selbstidentifikation mit dem Parlament erschwert.

Zur Zustimmung Dianas, die den Schülerstreik als eine Chance auf Weiterentwicklung des Parlaments und der Schulgemeinde ansieht, kontrastiert maximal Lukas' eindeutige Ablehnung dieser Aktion. Er distanziert sich von vornherein von den Organisatoren und vom Schülerstreik selbst und darüber hinaus nimmt er die Lehrkräfte in Schutz. So konturiert er seine kategorische Ablehnung des Streiks, zumal aus seiner Sicht kein Grund für eine solche Aktion des Parlaments besteht, die sich gegen die Lehrkräfte wendet und somit den Ruf des Parlaments beschädigt. Auch Milian lehnt den Streik ab, organisiert ihn aber aktiv mit. Als Präsident fühlt er sich nämlich dazu verpflichtet, die vom Parlament getroffene Entscheidung mitzutragen und ihre Umsetzung mit vorzubereiten und zu ermöglichen.

Daniel wollte nach eigener Aussage ursprünglich nicht streiken und stimmte dagegen, obwohl er, genauso wie Diana, die mit Zorn verbundenen Gründe für die Unzufriedenheit als Schülerparlamentarier teilte. Aus reiner Konformität, nämlich weil es sich laut seiner Worte so gehört, beteiligt er sich an dem Schülerstreik. Als es während seines Ablaufs jedoch darum ging, Stellung zu beziehen, konnte oder wollte er sich nicht eindeutig positionieren, trat nicht auf bzw. trug nicht dazu bei, dass der Streik Erfolg hatte. Er beschränkte sich vielmehr darauf, mitzulaufen und sich zu ärgern. Nachdem der Schülerstreik misslungen war, grenzte er sich von der Aktion und von den sabotierenden Schülern ab. Im Gegensatz zu Lukas stellt er jedoch nicht seine eigene Zugehörigkeit zum Schülergremium und zu anderen Mitgliedern im Parlament in Frage, sondern intensiviert sie durch sein Schamgefühl.

Betrachtet man das Verhältnis zwischen einer individuellen Einstellung und einer kollektiven Handlung, erscheint von Bedeutung, dass Diana, Milian und Daniel die Unzufriedenheit teilten, die sich unter anderem auf das durch die Lehrkräfte nicht anerkannte Veto in der Konferenz bezog. Lukas lehnte den Streik als einziger prinzipiell ab und an seiner ablehnenden Haltung änderte offensichtlich auch die gemeinschaftliche Entscheidung des Schülerparlaments nichts, den Streik stattfinden zu lassen. Am deutlichsten von allen zeigt er somit eine individuelle Stellungnahme, die er konsequent gegen alle anderen Parlamentarier vertritt. Zu Lukas' Durchsetzungsvermögen kontrastiert stark die Haltung Daniels, der sich der Entwicklung im Schülerparlament aufgrund seiner Anpassung und Konformität unterordnete, die er zugleich plakativ als *idiotisch* bezeichnet. Dianas Teilnahme am Schülerstreik ist demgegen-

über teils auf ihre befürwortende Einstellung gegenüber dieser Aktion und teils auf ihre Solidarität mit den älteren Parlamentariern zurückzuführen. Ähnlich wie Daniel und im Gegensatz zu Lukas und Diana präsentiert sich Milian in einer Doppelrolle, indem er formal gegen den Schülerstreik stimmt, gleichzeitig aber seine Bereitschaft, an dessen Organisation und Durchführung teilzunehmen, signalisiert. Somit ist seine ablehnende Stimme im Schülerparlament einerseits als stillschweigende Ermutigung anderer Parlamentarier zum Streiken und andererseits als eigene Alibi-Maßnahme angesichts möglicher Konsequenzen für diese Aktion zu verstehen.

5.3 Milieuspezifische Orientierungen

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten in den vorgefundenen Orientierungsrahmen thematisiert und benannt, die auf die Milieuspezifika der Fallschule und des Schülerparlaments hinweisen. Zunächst wird der Wechsel der in dieser Studie vorgestellten Schüler auf dieses Internat fokussiert (5.3.1), anschließend die gemeinschaftliche Dimension ihres Lebens dort erörtert (5.3.2) und folglich die Bedeutung des Schülerparlaments für die habituell bedingte Orientierung seiner Mitglieder dargestellt (5.4).

5.3.1 Schulwechsel als biographisches Ereignis

– *werde der du bist (vs. werde der du sein sollst)* –

Als ein gemeinsames Merkmal der in dieser Studie rekonstruierten Interviews fällt die Tatsache auf, dass alle vorgestellten Schülerparlamentarier auf die Fallschule gewechselt sind. Wie im Abschnitt 5.1 ersichtlich, berichten die Interviewten im Zusammenhang mit ihren vorherigen Schulen über konkrete Problemlagen. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass diese Schüler erst in der Fallschule ihre zentralen Orientierungen ausreichend zur Geltung bringen konnten. Diese Feststellung lässt ihren Wechsel auf die Fallschule als ein zentrales biographisches Ereignis hervortreten, das ihrer späteren Handlungspraxis in einem schülervertretenden Gremium in der vorgefundenen Form vorausgesetzt war. Vor diesem Hintergrund ist die Eröffnung neuer Handlungsräume, die die vorgestellten Schülerparlamentarier auf ihre spezifische Art und Weise nutzten, als ein zentrales Milieuspezifikum der Fallschule zu erachten.

So findet die Schülerin Diana an der Fallschule erstmalig den optimalen Unterricht für sich und der Schüler Lukas kann seiner Aufstiegsorientierung entsprechend seinen Abschluss an einer Schule mit besonderem Ruf ablegen. Milian findet in den familienähnlichen Bedingungen der Fallschule das geeignete Milieu für seine emotionale Reifung und Daniel entgeht durch die von seinen Eltern eröffnete Alternative eines Internats dem durch Streitigkeiten geprägten Elternhaus, in dem er sich nicht mehr wohl fühlte.

Unabhängig davon, ob der Schulwechsel, wie in den Fällen Diana und Lukas, aktiv angestrebt wurde oder, wie bei Milian und Daniel, einfach hingenommen wurde, scheint er für alle Schülerparlamentarier ein einschneidendes Ereignis und ein Neuanfang in der jeweiligen Bildungsbiographie gewesen zu sein. Alle interviewten Schülerparlamentarier kontrastieren dabei die Fallschule mit ihren bis dahin gemachten Erfahrungen: Milian stellt den Vergleich schlechtere versus magische Schule an, Diana hebt langweilige versus förderliche Unter-

richtskonzepte hervor, Lukas sieht Normalität versus Exklusivität und Daniel stellt dem Stress und Unwohlsein im alten Milieu die Vorfreude auf das Internat gegenüber. In jedem Fall wird die Fallschule als eine ganz besondere Einrichtung dargestellt und mit einer Statussymbolik behaftet, die ihren Schülern einen persönlichen Gewinn bietet.

Was erachten die interviewten Schülerparlamentarier für das Besondere an der Fallschule? Worin liegt begründet, dass sie sich derart mit ihr identifizieren? Bis auf Daniel lassen alle Interviewpartner das alternative Konzept der Fallschule einschließlich ihrer familienähnlichen Settings und die weitgehende Schülerpartizipation an Diskussions- und Entscheidungsprozessen als zentrale Merkmale dieses Internats hervortreten. Milian hebt die Einzigartigkeit der Fallschule aufgrund ihres *Genius Loci* und der ausgezeichneten Menschen hervor. Diana kommuniziert ihre Auseinandersetzung mit dem *Freigeist* der Fallschule als einen Wandel, den sie als sehr schön empfand. Lukas bringt die *Exklusivität* dieses Internats mehrfach explizit zum Ausdruck. Nur Daniel grenzt sich hiervon im Interview konsequent ab, obwohl er deutlich macht, dass er das alternative Konzept des Internats problemlos annahm und als Schülerparlamentarier der Fallschule hohe Selbstwirksamkeit wahrnahm.

Die Fallschule ist somit als ein Bindeglied zwischen den unterschiedlichen bildungsbiographischen Wegen der vorgestellten Schüler anzusehen, welche unter anderem in dem freiwilligen Engagement im Schülerparlament der Fallschule münden. Als im Interview konkret von diesem Schülergremium die Rede ist, berichten die Interviewten, ebenfalls mit Ausnahme Daniels, von ihren Erfahrungen mit der Schülermitverwaltung an ihren vorherigen Schulen. Aus ihrer Sicht wird die nicht zufriedenstellend funktionierende Schülermitverwaltung an anderen Schulen als Regelfall gesehen und die weitgehende Schülerpartizipation an der Fallschule als maximal dazu kontrastierend in einem positiven Horizont dargestellt.

5.3.2 Gemeinsamkeit als Identitäts- und Abgrenzungsmerkmal

– *das passt einfach nicht zu unserer Schule, das sind nicht wir* –

In den Interviews mit den Schülerparlamentariern wird ein zentrales Merkmal der Fallschule deutlich, nämlich dass dieses Internat als eine Lebensgemeinschaft fungiert, in der die Grenze zwischen Privatem und Schulischem, zwischen Individuellem und Sozialem und auf theoretisch-reflexiver Ebene ebenfalls zwischen Schulischem und Politischem verschwimmt. Diese ansonsten getrennten Lebensbereiche sind in der Fallschule im Grunde neu zu definieren. In der weiten Spanne zwischen Identifizierung und Abgrenzung variieren die Positionierungen

der Interviewten hinsichtlich der Gemeinschaft der Fallschule, der Schülerschaft und der anderen Mitglieder des Schülerparlaments von Situation zu Situation.

Das Zugehörigkeitsgefühl der Interviewten zur Gemeinschaft der Fallschule wird vor allem in den rückblickenden Schilderungen des Schulwechsels erkennbar. Obgleich diese Schulwechsel aus ganz unterschiedlichen Gründen erfolgten, skizzieren alle Interviewten ein plastisches Bild der Schulgemeinde mit ganz besonderen, milieuspezifischen Merkmalen, das die Schulgemeinschaft dieses Internats als außergewöhnlich erscheinen lässt.

Zugleich wird deutlich, dass das kollektive *Wir*, das in den Interviews in verschiedenen Kontexten zum Ausdruck gebracht wird, nicht als konstante Gemeinschaft aller Angehörigen der Fallschule zu verstehen ist. Vielmehr wird ein facettenreiches Spannungsverhältnis zwischen Schülern und Lehrern und den Schülern bzw. Schülerparlamentariern untereinander sichtbar. Hier zeigen sich Hierarchien, die sich in den Interviews an den thematisierten Verhaltensweisen der Lehrkräfte in der Konferenz, dem tatsächlichen Entscheidungsorgan in der Fallschule, festmachen lassen. Weiter werden gegenseitige Abhängigkeiten deutlich, da sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler in der Konferenz einen entsprechenden Antrag stellen müssen, wenn es darum geht, bestimmte Regeln einzuführen oder zu verhindern. Die Handlungen der Lehrkräfte werden von den Interviewten oft als Ausübung von Macht verstanden, um ihren Willen durchzusetzen. Dieses Oktroyieren stößt auf den Zorn und Widerstand der Parlamentarier, wie am Beispiel des Schülerstreiks aufgezeigt werden konnte.

Die Diskussions- und Entscheidungsstrukturen in der Fallschule werden von den Schülerparlamentariern demnach als Aushandlungsprozess aufgefasst, der unter Einbeziehung aller Beteiligten und ihrer unterschiedlichen Perspektiven auf die Abschaffung dieser Hierarchien ausgerichtet ist. Es ist als Zeichen dieses Spannungsverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern anzusehen, dass die Parlamentarier ihre Argumentationen und Handlungen mit dem Interesse der Schülerschaft begründen, wenn es in konkreten Situationen darum geht, ihre Position gegenüber den Lehrkräften zu verteidigen. Letztlich wird das gemeinschaftliche *Wir* von der Schülerschaft zwar als Argument verwendet, um Anerkennung zu erlangen, mit einer tatsächlichen Gleichstellung gehen die beschriebenen Prozesse jedoch nicht einher.

Verbindendes Element der Schülerschaft scheint die Abgrenzung von den Entscheidungen der Lehrkräfte zu sein. Diese werden von den Schülerparlamentariern als Machtausübung angesehen und nicht selten auf die persönliche Ebene übertragen. Die Gruppendynamik innerhalb des Parlaments bzw. in der Schülerschaft beruht erstens auf dem gemeinsamen *Feind-*

bild in Gestalt der Lehrkräfte, wie es Milian lapidar zusammenfasste (vgl. S. 207), zweitens auf emotionalen, nicht rational begründbaren Argumentationsmustern, die den Anschein einer Bedrohung hervorrufen, und drittens auf konkreten Handlungsanweisungen mit der Absicht, das eigene Recht gegenüber den Lehrkräften zu verteidigen.

Ein besonderer Stellenwert wird den Partizipationsmöglichkeiten beigemessen, die die Interviewten als Teil ihrer Identität und zugleich als Statusmerkmal hervortreten lassen. Am Auswahlverfahren für das Schülerparlament, das sich auf der Ebene der Internatsfamilien abspielt, wird über das Handeln der Schülerparlamentarier deutlich, dass neue Hierarchien entstehen. So zeigen sich ungleiche Machtverhältnisse in der Schule, die sich nicht nur auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, sondern auch auf das zwischen älteren und jüngeren Schülern im Schülerparlament oder auch auf das Verhältnis zwischen dem Schülerparlament und der Schülerschaft beziehen.

Sowohl im Zusammenhang mit dem Auswahlverfahren der Mitglieder für das Schülerparlament als auch mit dem Präsidium und der Schülerdemonstration unterstrichen alle Interviewten das Desinteresse der anderen Mitglieder ihrer Internatsfamilien. Dieser allgemeine Motivationsmangel spiegelt sich entsprechend in der Handlungspraxis des Schülerparlaments wider. Weder besteht die Schülerschaft darauf, dass die Parlamentarier ihrem Vertretungsauftrag gerecht werden, noch sehen die Parlamentarier irgendeine Verpflichtung, die sich aus diesem Vertretungsauftrag ergeben könnte. Das bedeutet, dass die Parlamentarier darauf angewiesen sind, ihre Motivation aus ihren individuellen Orientierungen abzuleiten und selbst auf die Bedeutung ihres Engagements hinzuweisen.

Die in dieser Studie vorgestellten Schülerparlamentarier grenzen sich, wie bereits umfassend dargelegt, eindeutig ab von den Desinteressierten (Daniel), Unerfahrenen (Lukas), nicht belastbaren Schülern, die nicht bereit sind, als Schülerparlamentarier einen gewissen Aufwand zu betreiben (Diana), oder aus persönlichen Gründen abgewerteten Mitschülern (Milian).

Die Milieutypik besteht aus dem Desinteresse der Schülerschaft gegenüber dem Schülerparlament und den dort abgehandelten Themen, in Folge dessen es keinen oder nur einen diffusen Vertretungsauftrag gibt. Dies hat sehr flexibel gehandhabte Regeln zur Konsequenz, die die sehr unterschiedlichen individuellen Orientierungen der Schülerparlamentarier hervortreten lassen. Tatsächlich kann eine sehr individuelle Auslegung der Regeln und Abläufe festgestellt werden, beispielsweise im Zusammenhang mit der Entsendung der Kandidaten für das Schülerparlament.

Sei es, ob wie bei Lukas Absprachen mit dem Gegenkandidaten getroffen werden, oder ob, wie bei Daniel, eine Korruptionsgeschichte inszeniert wird, oder Diana als ‚zweite Wahl‘ ins Parlament kommt, oder ob es sich, wie bei Milian, um eine Frage der persönlichen Entscheidung handelt: Hier zeigt sich exemplarisch, wie die formalen Regelungen von der individuellen Handlungspraxis überholt werden. Aufgrund des mangelnden Interesses am Schülerparlament erübrigt sich ein Wahlprozess, der als Mittel der tatsächlichen Willensbekundung auf der Ebene der Internatsfamilie anzusehen wäre.

Die Frage danach, wessen Interessen im Schülerparlament tatsächlich vertreten werden, lässt sich aufgrund der Rekonstruktionen der Interviews mit den Schülerparlamentariern über ihre Handlungspraxis nicht nachweisen. Es wurde jedenfalls deutlich, dass die Schülerparlamentarier mit keinem expliziten Vertretungsauftrag ausgestattet sind und dass auch kein direkter Austausch zwischen den Schülerparlamentariern und ihren Internatsfamilien über die Dinge stattfindet, die ihnen jeweils am Herzen liegen. Falls man aus den Handlungen der Schülerparlamentarier überhaupt auf eine Vertretung ihrer Internatsfamilien im Schülerparlament schließen kann, resultiert sie aus persönlichen Interessen und aus einem unbestimmten Gefühl, nicht aber aus einem konkreten Anliegen oder einem Auftrag seitens der jeweiligen Familie.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das gemeinschaftliche *Wir* auf Statussymbolik, dem Desinteresse der Schülerschaft, der individuellen Auslegung der Regeln und persönliche Orientierungen der Mitglieder im Schülerparlament als Motivationsquelle und Zweck ihrer Mitgliedschaft in diesem Gremium beruht. Indem das Parlament die Individualisierung seiner Mitglieder stärkt, scheint es zwar für Nachwuchs zu sorgen, gleichzeitig jedoch auch die Zusammengehörigkeit der Gemeinschaft in zweierlei Hinsicht zu bedrohen: Die Schüler vertreten durchaus ihre eigenen Interessen anstatt der gemeinschaftlichen und sie wenden sich auf der persönlichen Ebene gegen andere Mitglieder dieser Gemeinde.

Das gemeinschaftliche *Wir* wird aufgrund der Identifizierung sowohl mit der Fallschule als auch mit dem Schülerparlament als ein Statusmerkmal gesehen und als Abgrenzungsmerkmal im Spannungsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern eingesetzt. Es kann eine weitgehende Identifizierung der Interviewten mit der Gemeinschaft der Fallschule als einer besonderen, der Schülerschaft als einer Gruppe, die im Kontext der formalen Diskussions- und Entscheidungsstrukturen zu berücksichtigen ist, und anderen Schülerparlamentariern, die vor allem gegenüber den Lehrkräften um die Anerkennung als Partner auf Augenhöhe ihre Rechte stets neu diskursiv erkämpfen, festgestellt werden. Das gemeinschaftliche *Wir* der Fallschule wird

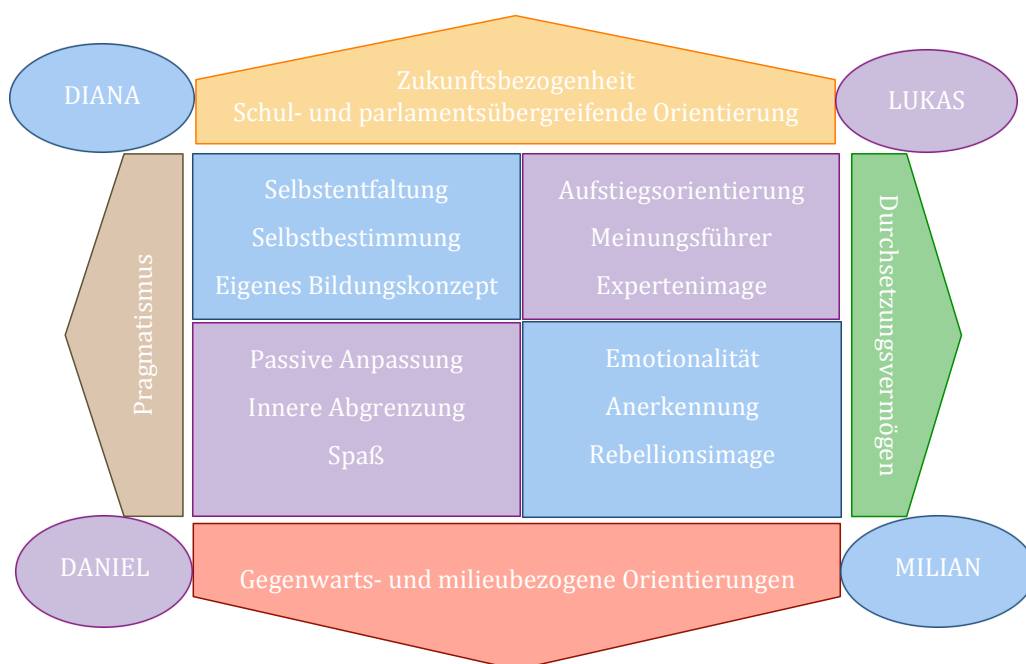
durch den inneren Zusammenhalt aufgrund der gemeinsamen Merkmale des alternativen Konzepts dieses Internats in Abgrenzung von anderen Schulen deutlich.

Allerdings kann ein ebenfalls innerer Zerfall dieser Gemeinschaftsidentität in partikulare Interessengruppen festgestellt werden. Er bildet sich zum einen im Spannungsverhältnis zwischen den Schülern und Lehrern bzw. der Schulleitung ab. Zum anderen wird er in der Abgrenzung der Parlamentarier von dem Desinteresse und der Passivität ihrer Mitschüler deutlich. Und schließlich wird er in der Entstehung neuer Hierarchien innerhalb der Schülerschaft ersichtlich, indem einzelne Schüler aufgrund ihres Engagements im Parlament einen besonderen Status erlangen.

5.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Die Auswertung der Interviews ergab, dass die in dieser Studie vorgestellten Schülerparlamentarier nicht nur in ihren Handlungen, persönlichen Motivlagen und Zielsetzungen kontrastieren. Die Spannungsfelder werden vor allem in den rekonstruierten individuellen Orientierungsrahmen dieser Schüler ersichtlich, deren Grundzüge im Folgenden miteinander in Bezug gesetzt werden.

Abbildung 1: Kontrastierung der Eckfälle (eigene Darstellung)



Bei dem Schüler Lukas konnte eine zentrale Aufstiegsorientierung festgestellt werden, die seine Bildungsbiographie als eine exklusive Ressource für sein persönliches und berufliches Weiterkommen hervortreten lässt. Seine Selbstdarstellung als ausgewiesener Experte und Meinungsführer geht mit seiner hohen Selbstidentifikation mit der Fallschule und dem Schülerparlament einher. Das Renommee dieser beiden Institutionen erachtet er für ein elitäres soziales Kapital, auf das er künftig gewinnbringend zurückgreifen kann. Maximal kontrastierend dazu erscheint Daniels habituell bedingte passive Anpassung an die äußeren Umstände, die jedoch durch eine innere Abgrenzung von der Fallschule und dem Schülerparlament geprägt ist. So verortet er sich als ‚cooler‘ Schüler, der als Konsument von Angeboten in seiner Suche nach Spaß durch seine Mitgliedschaft im genannten Schülergremium weitgehend bedient wird.

Die Schülerin Diana dagegen folgt ihrem eigenen Bildungskonzept, das mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung und Selbstentfaltung verbunden ist. Ihre eigenen Interessen, die sie über die Fallschule hinaus pragmatisch verfolgt, stellen eine ausschlaggebende Handlungsressource für diese selbstbewusste Schülerparlamentarierin dar. Milians Orientierung liegt demgegenüber die Bemühung zu Grunde, innerhalb der Fallschule seine eigene Position zu sichern, seinen Platz zu finden, wahrgenommen und anerkannt zu werden. In seinem oft reaktiven Handeln, das durch hohes Durchsetzungsvermögen gekennzeichnet ist, bezieht er sich auf bereits angebaute Geschehnisse oder Handlungen anderer Akteure.

Über diese in der Abbildung diagonal dargestellten Kontrastierungen hinaus finden sich in den rekonstruierten Orientierungsrahmen weitere Spannungsfelder, zum einen in der Verortung der Fallschule und des Schülerparlaments im eigenen Handlungskonzept der Interviewten und zum anderen in ihrem zentralen Selbstverständnis als Schüler und Schülerparlamentarier der Fallschule, das ihren Handlungen habituell bedingt zu Grunde liegt.

So präsentieren sich Diana und Lukas als kontinuierlich engagierte Schüler. Sie gestalten sehr aktiv ihre eigene Laufbahn, die über die Fallschule zeitlich und räumlich hinausreicht, wie in der horizontalen Ebene der Abbildung ersichtlich wird. Sei ihre Mitgliedschaft im Schülerparlament im Selbstentfaltungskonzept Dianas oder im elitären Aufstiegskonzept Lukas' integriert, es wird als gemeinsames Merkmal ihrer Orientierungsrahmen eine prospektive Zukunftsorientierung (gemeint: Die Zukunft bestimmt das Handeln in der Gegenwart) deutlich. Im scharfen Kontrast dazu agieren Daniel und Milian als Schüler und Schülerparlamentarier ausschließlich gegenwartsbezogen. Beide vermitteln den Eindruck, dass sie die Mitglied-

schaft im Schülerparlament zunächst nicht besonders angestrebt haben und erst äußere Umstände haben sie dazu geführt, sich für das Schülerparlament zu interessieren.

Der vertikalen Ebene der Abbildung kann schließlich entnommen werden, dass sich in Handlungen Dianas und Daniels hohe Pragmatik dokumentiert, die jedoch anders begründet ist. Während die Schülerin ihre Handlungsoptionen nach ihren ausgeprägten Interessen selektiert, liegt Daniels Handlungen ein möglichst reibungsloses Zurechtfinden in den jeweiligen Milieuspezifika zu Grunde, die er nicht als zu gestaltend sondern als gegeben erachtet. Den Schülern Lukas und Milian kann kontrastierend dazu ein hohes Durchsetzungsvermögen entnommen werden, das ihre eigene Person im Rahmen der formalen und informellen Diskussions- und Entscheidungsprozesse der Fallschule hervortreten lässt. Vor dem Hintergrund wirkt nicht überraschend, dass diese beiden Schüler nacheinander zu den Parlamentspräsidenten geworden sind.

6 Fazit

Ziel dieser explorativen Einzelfallstudie war es, eine individuelle Antwort auf die Frage nach realen habituell bedingten Orientierungen der Schüler aufgrund ihrer Mitgliedschaft in einem schülervertretenden Gremium zu geben. Als Datengrundlage dienten mir transkribierte *Einzelgespräche mit den Schülerparlamentariern einer privaten Internatsschule*. Im Verfahren sequenzanalytischer Rekonstruktionen im Stil der *dokumentarischen Methode* nach Ralf Bohnsack und Arnd-Michael Nohl konnten in kleinschrittiger Textinterpretation *vier miteinander kontrastierende Orientierungsrahmen* herausgearbeitet werden, die in einer Wechselwirkung zwischen den *individuellen habituell bedingten Merkmalen* und dem spezifischen *Milieu der Fallschule* als prägend bzw. handlungsleitend zu erachten sind.

Es konnte aufgezeigt werden, dass den vorgestellten Schülern ihr *Schulwechsel als individuelle Problemlösung* diene, sei es als (selbst- oder fremdbestimmt eingeleiteter) Ausweg aus schwierigen Lebenslagen wie bei Daniel und Milian oder als Reaktion auf unzulängliche Förderung der eigenen Zielsetzungen wie bei Diana und Lukas. Der Wechsel auf die Fallschule ist als ein bildungsbiographischer Meilenstein für die Schülerparlamentarier vor allem im Hinblick darauf zu verstehen, dass sich ihre Lebensweise nach ihrer Ankunft in diesem Internat dramatisch veränderte. So wurde eine *Vermischung von Privatem, Schulischem* und durch ihre Mitgliedschaft im Schülerparlament aus subjektiver Sicht der Interviewten auch mit *Politischem* festgestellt. Als ein ausschlaggebendes Milieuspezifikum sticht aus den durchaus unterschiedlichen Orientierungen der vorgestellten Schülerparlamentarier die Fähigkeit der Fallschule heraus, ihren Schülern *neue Handlungsräume* und dadurch auch *neue Perspektiven* zu eröffnen.

Obwohl die Schülerparlamentarier mit dem *Desinteresse der übrigen Schülerschaft* konfrontiert sind, scheint in den Interviews an etlichen Stellen die *besondere Bedeutung des Schülerparlaments* durch. Im Hinblick auf ihre Mitgliedschaft in diesem Gremium wird ihr *Anspruch auf tatsächliche Teilhabe an den formalen und informellen Diskussions- und Entscheidungsprozessen der Fallschule* deutlich, den sie weitgehend zur Geltung bringen können, obwohl ihre *Autonomie aus ihrer Sicht oft eingeschränkt oder verschleiert* wird.

In Bezug auf die Schülerpartizipation an Diskussions- und Entscheidungsprozessen der Fallschule wurde ersichtlich, dass *die formalen Strukturen individuell ausgelegt* und vorhandene *Regeln situationsbedingt biegsam angepasst* werden, um beispielsweise ohne die vorgesehene Wahl ins Schülerparlament zu kommen. So scheinen *informelle Aushandlungen* und die *Ver-*

folgung individueller Zielsetzungen der Akteure für ihr Agieren als Schülerparlamentarier ausschlaggebend zu sein. Das Schülerparlament kann vor diesem Hintergrund nicht eindeutig als ein pädagogischer Handlungsraum betrachtet werden, in dem die Angehörigen ihren demokratischen Habitus entfalten, wie es etwa von den Demokratiepädagogen vorgesehen wird. Vielmehr deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass das vorgefundene Gremium als eine *Ermöglichungsstruktur für individuelle Orientierungen* zu betrachten ist, die in der Spanne von der passiven Anpassung bis hin zur auf Exklusivität basierten Aufstiegsorientierung und von der bildungsbezogenen Selbstentfaltungsmöglichkeit bis hin zum sozial-emotionalen Zurechtfinden im jeweiligen Schulmilieu beschrieben werden kann (vgl. Abbildung 1, S. 238).

An die Möglichkeit, im Rahmen der formalen Diskussions- und Entscheidungsprozesse der Fallschule aktiv zu werden, wird von den vorgestellten Schülerparlamentariern auch in der Hinsicht positiv angeschlossen, dass sich die Schülerparlamentarier tatsächlich *Freiräume für ihr autonomes Handeln* schaffen, die über den erwartbaren Handlungsrahmen dieses Schülergremiums hinausreichen. Ausgehend von ihrem Anspruch auf tatsächliche Mitentscheidung in der Fallschule und Anerkennung vonseiten der Lehrkräfte reagieren sie mit Zorn, wenn diese beiden Aspekte ihres Engagements als Schülerparlamentarier nach ihrem Empfinden regressiv oder in Einzelfällen schlicht nicht vorhanden sind.

So konnte aufgezeigt werden, wie sich die strukturell ‚verordnete‘ Schülerpartizipation der Akteure im Schülerparlament in selbstbestimmtes Handeln transformiert. Die derart errungene Autonomie von Schülern bildet jedoch *keineswegs das Ideal der Demokratie bzw. der Polis* ab, das die Vertreter der Demokratiepädagogik dem schulischen Bereich zusprechen (vgl. Abschnitte 2.4 u. 2.4). Vielmehr dokumentiert der Schülerstreik als ein Resultat der autonomen Handlung der Schülerparlamentarier den *Übergang von der freien Meinungsäußerung und Willensfreiheit zu Determinismus und Manipulation durch die Schüler selbst*. Dieser Befund wurde in den bisherigen Untersuchungen nicht thematisiert und schließt insofern an die bestehenden Modelle und Definitionen der Partizipation (vgl. 2.2) an, als dadurch nicht nur das ungleiche Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern, sondern auch das Spannungsverhältnis unter Schülern in den Fokus rückt, das infolge ihres selbstbestimmten Handelns entsteht.

Diese Erkenntnisse bestätigen rückwirkend meine Entscheidung, den strikt rekonstruktiven Zugang als Werkzeug zur Erschließung der habituell bedingten Handlungspraxis im Schülerparlament zu wählen. So konnte ich – losgelöst von der Theorie – die zentralen Orientie-

gen der Mitglieder im Schülerparlament ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen aufzeigen, ohne diese pauschal als demokratisch bzw. politisch auszudeuten, wie es in Anbetracht der prominenten Denkrichtung in der Demokratiepädagogik naheliegend gewesen wäre. Bei der Auswertung des Datenmaterials wurde einerseits ersichtlich, dass eine *politische Dimension auf der theoretisch-reflexiven Ebene* in der Rhetorik der interviewten Schülerparlamentarier vorhanden ist. Andererseits findet sie *in der Praxis des Schülerparlaments keinen Widerhall*. Trotz vieler äußerer Ähnlichkeiten bilden die formalen Entscheidungsstrukturen der Fallschule weder die Staatsstruktur ab, noch wird eine politisch geprägte Selbstidentifizierung im Handeln der Schülerparlamentarier nachvollziehbar. Demzufolge sind die politische Dimension des Schülerparlaments sowie das Ansehen der Fallschule als einer „demokratischen Polis“ (vgl. 2.5) lediglich als eine symbolische Anknüpfung dieses alternativen Internats und seiner Schüler an den Ethos der Reform- bzw. Demokratiepädagogik zu deuten, der sich von der tatsächlich vorgefundenen Handlungspraxis deutlich unterscheidet. Die Abhandlungen im Schülerparlament tragen insofern Biedermanns (2006, 388) Definition der Partizipation Rechnung (vgl. auch 2.2), als sie trotz der vorhandenen Einschränkungen in Bezug auf die „Freiwilligkeit“ der Akteure und „Diskursivität“ sowohl innerhalb des Schülerparlaments als auch im Rahmen der formalen und informellen Entscheidungsstrukturen der Fallschule zulassen und unterstützen. Die Partizipationsmerkmale „*ausgeglichene Machtverteilung*“ und „*Verantwortungsübernahme*“ konnten in der erforschten Handlungspraxis nicht zufriedenstellend identifiziert werden, zumal weder *formal-repräsentative Wahlen* bei der Entsendung ins Schülerparlament, noch eine *Vertretung der Interessen von Schülern* oder eine *Übernahme von faktischer Verantwortung* für das eigene Handeln der Interviewten vorzufinden waren.

7 Tetraden nach Mc'Luhan

Auf der Grundlage der in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse möchte ich den Bogen schließen, indem ich sie erneut in den breiteren sozialen Kontext einbette, dem sie entnommen sind. Im Folgenden betrachte ich die zentralen Themen meiner Arbeit in ihrer Komplexität als (schul-)gesellschaftliche Phänomene und antizipiere gedankenexperimentell ihre möglichen Auswirkungen. Für die Strukturierung des Textes orientiere ich mich an den Tetraden (Quartetts) Marshall Mc'Luhans, anhand derer er in den 1980er Jahren die Auswirkungen der ‚neuen Medien‘ beschrieb. Mc'Luhans Denkfigur erscheint mir als ein sehr inspirierendes und zugleich herausforderndes Werkzeug, um das Wesentliche an Situationen und Artefakten zu erörtern. Deswegen stelle ich diesen Ansatz zunächst knapp vor und verdeutliche ihn an Beispielen.

Zunächst ist der Frage nachzugehen, welche Merkmale dem diskutierten Phänomen einen prägenden Sinn verleihen. Folglich ist zu klären, welche Aspekte durch dieses Phänomen als obsolet zu betrachten sind, verdrängt werden oder schlicht als nicht vorhanden zu bezeichnen sind. Drittens ist zu analysieren, ob eine Tendenz sichtbar und nachvollziehbar wird, die früher vielleicht als obsolet angesehen war, jedoch durch das Phänomen wieder aktuell wird. Dies setzt die Annahme voraus, dass gesellschaftliche Phänomene zwar einer fortschreitenden Entwicklung unterliegen, gleichwohl langfristig im zyklischen Rhythmus mal als gesellschaftlich aktuell und dann wieder als obsolet erscheinen. Schließlich sollen gedankenexperimentell mögliche Erscheinungen benannt werden, die auftreten würden, wenn das diskutierte Phänomen zu seinem Extrem überzogen würde.

Zusammenfassend lassen sich die Fragen wie folgt formulieren:

1. Was wird durch das Phänomen intensiviert?
2. Was macht das diskutierte Phänomen obsolet?
3. Was wird durch das Phänomen wieder aktualisiert, was schon früher als obsolet galt?
4. Wozu kann das Phänomen umkehren, wenn es zu seinem Extrem überzogen wird?

Zur Verdeutlichung dieser Denkfigur Mc'Luhans können folgende skizzenhafte Beispiele herangezogen werden: „Radio“ *intensiviert* Sprache und Musik und ebenfalls die mediale Präsenz des Gesagten (vgl. ebd., 12). Es *verdrängt* gleichzeitig die Bedeutung von Druck und visuellen Gütern, *stellt* das gesprochene Wort *wieder in den Vordergrund* und *geht* in audiovisuelles Fernsehen *über*. Ein anderes Exempel: „Metapher“ *intensiviert* die Bewusstheit über Zusammenhänge, *verdrängt* Gleichnisse, Metonymien, direkte Verknüpfungslogik („connec-

ted logic“), *ruft* das Sinnverstehen durch die Übersetzung in einen anderen Modus *ab* und *kehrt* in Allegorie *um* (vgl. Mc’Luhan 2007, 12). Und noch ein letztes Beispiel: „Handy“ *intensiviert* zwischenmenschliche Kommunikation, Erreichbarkeit und Reaktionszeit. Es *verdrängt* Telefonzellen, Zurückgezogenheit, Anonymität, Isolation und Zuhause, *ruft* Stammkultur („tribal culture“), akustischen Raum *ab* und *kehrt* in Briefe *um* (vgl. Mc’Luhan 1988, 153). Diese Postulate sind nicht als empirisch fundierte Forschungsergebnisse zu verstehen. Vielmehr stellen sie Beobachtungen der Auswirkung bestimmter Phänomene und Artefakte auf Menschen und Gesellschaft dar (vgl. Mc’Luhan 2007, 5) und eignen sich somit als eine strukturierte Grundlage für weiterführende Diskussionen.

Nun möchte ich die Herausforderung annehmen und anhand der oben erwähnten Gesichtspunkte vier Phänomene diskutieren: den *Ansatz der Demokratiepädagogik* (7.1), die für diese Studie gewählte private *Internatsschule* (7.2), ihr *Schülerparlament* (7.3) und den im Abschnitt 4.3 analysierten *Schülerstreik* (7.4).

7.1 Erstes Quartett: Zum Ansatz der Demokratiepädagogik

Die Anforderung nach mehr „Erziehung zur Demokratie“ ist im heutigen Diskurs als ein gesellschaftlich-politischer Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen festzustellen, dem sie durch die Eröffnung und Etablierung partizipativer Handlungsräume in ihren Curricula und Schulkulturen nachzukommen haben. Als theoretische Grundlage für die Teilhabe der Schüler an den Diskussions- und Entscheidungsprozessen im Bereich Schule werden weitgehend die Ansätze der Demokratiepädagogik herangezogen, um den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen und dadurch die Entfaltung eines ‚demokratischen Habitus‘ zu fördern. Die programmatische Erziehung ‚mündiger Bürger‘ wird in der Schulpraxis jedoch unterschiedlich umgesetzt, wie im theoretischen Teil der vorliegenden Studie thematisiert wurde (vgl. Abschnitte 2.4 u. 2.5). In den bestehenden Schulpraxen werden den Schülern zumeist konkrete, institutionell gebundene Handlungsräume zugewiesen (z.B. SMV, Schülerparlament der in dieser Studie erforschten Fallschule), die mit eingeschränkten Rechten und Zuständigkeitsbereichen sowie mit bestimmten, erwartbaren Handlungsweisen verbunden werden.

Der Anspruch auf Wirksamkeit der Schülerpartizipation erfordert, dass die Lehrkräfte ihre Schüler als gleichwertige Partner auf Augenhöhe anerkennen und hervortreten lassen. Dies fällt ihnen in der Umsetzung jedoch nicht leicht, zumal ihrem Auftrag oft das intendierte, pädagogische Ziel

dagogisch erwünschte Handeln der Schüler zu Grunde liegt. So ist in der Praxis ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf mehr Demokratisierung der Schulen bzw. tatsächlicher Mitbestimmung der Schüler einerseits und der Auffassung der Schule als eines pädagogischen Schonraums, für den einzig die Lehrkräfte die formale Verantwortung tragen andererseits, festzustellen. Aus dem reformpädagogischen Ethos, der idealistisch eine tatsächlich ‚erfahrene Demokratie‘ im Bereich Schule vorsieht, bleibt lediglich die Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der oft bemängelten Schulpraxis übrig (vgl. Leser 2011a), die weit entfernt von der politischen Realität der Gesellschaft ist. Gedankenexperimentell kann die Erweiterung der Partizipation genauso zur Erziehung ‚mündiger Bürger‘ wie zur Überforderung der Kinder und Jugendlichen sowie der Lehrkräfte führen, vor der beispielsweise Palentien und Hurrelmann gewarnt haben (vgl. Palentien/Hurrelmann 2003, 7). Das erste Quartett zum Postulat des ‚demokratischen Handelns‘ und dessen Bedeutung für die gesellschafts-politische Selbstidentifizierung der heranwachsenden Generation kann deswegen wie folgt lauten:

Ausgehend von der Anerkennung der Kinder und Jugendlichen als gleichberechtigte Menschen, die als Subjekte garantierter Menschenrechte angesehen werden, akzentuiert der Ansatz der Demokratiepädagogik die *Mündigkeit* als Ziel *demokratischer Bürgerbildung, das in sozial-politisches Engagement und Patriotismus resultieren soll*. Dadurch soll eine Antwort auf den *postmodernistischen Relativismus, Gewalt und jegliche Formen des Nationalismus und Fundamentalismus* gegeben werden, die somit als gesellschaftlich unerwünschte oder sogar für die Gesellschaft bedrohliche Phänomene in den Hintergrund verschoben werden. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen der letzten Jahrzehnte macht sich heutige Demokratiepädagogik zum Ziel, die Etablierung der *Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Handlungsform* bereits im Schulalter zu unterstützen, die Entfaltung des ‚demokratischen Habitus‘ der Kinder und Jugendlichen durch unterschiedliche schulbezogene Modellprojekte zu fördern und das verloren gegangene Interesse der heranwachsenden Generation an den gesellschaftlich bzw. politisch relevanten Institutionen wieder zu erwecken. Wenn das demokratische Mehrheitsprinzip in alle Lebensbereiche der heranwachsenden Generation als leitender Grundsatz eindringen und zu seinem Extrem überzogen werden würde, könnte, weiter gedacht, die erwünschte Meinungspluralität und politische, religiöse, kulturelle Vielfalt in *kognitive Überforderung der Kinder und jungen Erwachsenen, einen neuen Relativismus, Orientierungslosigkeit und Identitätsverlust* umkehren. Im extremen Fall könnte dieser Zustand in *Populismus* oder *neuen Formen der Demagogie* resultieren.

Die Frage danach, welche Auswirkungen die in der vorliegenden Studie erforschte Fallschule, die mit der H. von Hentigs Fassung der Schule als „Polis“ weitgehend übereinstimmt (vgl. von Hentig 1993, 126f. u. 183ff.; vgl. auch Burk 2003, 23) wird im Folgenden diskutiert.

7.2 Zweites Quartett: Schule als Polis

Im Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie wurden selbstverwaltende Strukturen der Fallschule ersichtlich, die durch bestimmte milieuspezifische Merkmale auf die Verwaltungsstrukturen eines demokratischen Staates verweisen. Insbesondere wegen der konzeptuell verankerten weitgehenden Partizipation der Schüler an den formalen Entscheidungsprozessen der Fallschule bietet sich zudem an, eine Parallele zu Hartmuth von Hentigs Konzeption einer Schule als „Polis“ zu ziehen (vgl. Abschnitt 2.5.4). In Anlehnung an John Dewey (1916) versteht er „neue Schule“ als eine Keimzelle der Gesellschaft (embryonic society), die ihren Schülern die Möglichkeit bietet, dass man „im Kleinen die Versprechungen und Schwierigkeiten der großen res publica erfährt, sich und seine Ideen erprobt und die wichtigsten Tätigkeiten übt [...]“ (von Hentig 1993, 126f. u. 183ff.). Die erforschte private alternative Internatsschule als eine solche „Polis“ zu verstehen, erscheint insofern plausibel, als sie zumindest konzeptuell eine mehr oder weniger selbstverwaltete Gemeinschaft darstellt. Etliche formale Merkmale der Fallschule untermauern diese Sichtweise, wie ein alternatives Unterrichtskonzept, das Leben in familienähnlichen Wohngemeinschaften, finanzielle Unabhängigkeit der Schule durch das erhobene Schulgeld, z.T. die handwerkliche und landwirtschaftliche Selbstversorgung der Schule und nicht zuletzt die Selbstverwaltung der Fallschule durch formale Entscheidungsstrukturen, die auf die äußere Ähnlichkeit mit einer Staatsverwaltung direkt verweisen (Schülerparlament, Parlamentswahl, Parlamentspräsidenten, usw.).

Die rekonstruierten vielschichtigen Abgrenzungsmerkmale der dargestellten Schülerparlamentarier der Fallschule lassen den Schluss zu, dass die Fallschule für die vorgestellten Jugendlichen nicht nur eine simple Alternative zum herkömmlichen Schulsystem darstellt, sondern als eine bessere Realität im Vergleich zu der Gesellschaft erscheint, in die sich das Internat einbettet. Von dieser Außenwelt grenzt sie sich räumlich und konzeptuell bewusst ab, simuliert in der Lebensgemeinschaft der Lehrer und Schüler Familienverhältnisse und bildet somit programmatisch eigene Partikularwerte, die die Fallschule als eine besondere hervorreten lassen (Schulmythos – vgl. Helsper 2011). Dieses Setting bietet eine Chance auf Neuanfang und Selbstentfaltung insbesondere für diejenigen Schüler, die aus unterschiedlichen Gründen eine Alternative zum herkömmlichen Schulsystem suchen. Diese Chance wird von

den vorgestellten Schülerparlamentariern genutzt, wie im Abschnitt zum Schulwechsel dargestellt (vgl. 4.1).

Oelkers (2011) kritisiert die deutschen Landerziehungsheime wegen der Annahme, ...:

„...dass die Abgeschiedenheit des Ortes, ein genau geregelter Tagesablauf und soziale Nähe zusammen die bessere Erziehung hervorbringen können. Dieses Konzept wurde zwei Jahrhunderte lang für pädagogisch sehr überzeugend gehalten und gar als konkrete Utopie hingestellt, ohne je auf die Erfahrungen zu achten.“ (ebd. 2011, 19).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen den Schluss zu, dass das Verständnis, in einer mehr oder weniger abgeschlossenen „Polis“ oder „Embrionic Society“ eine bessere Alternative zum herkömmlichen Erziehungs- und Bildungssystem zu sehen, irreführend ist. In der Tat können in der Praxis des erforschten Schülerparlaments die gleichen Handlungsprozesse und Orientierungen, wie in der Gesellschaft außerhalb (vgl. Abschnitt 5.4).

Das Profil der Fallschule als einer privaten und alternativen lässt somit die *Emanzipation der Schüler* von ihren Lebensumständen und schulischen Settings hervortreten, die sich für ihre (Weiter-)Entwicklung als unzulänglich erweisen. Dieses Phänomen setzt ein Verständnis von Bildung als privates Gut und der Schülerschaft als Klientel mit besonderen Erwartungen und Bedürfnissen voraus und akzentuiert die *Sozialisationsfunktion dieses Internats*. Durch das umfassende Betreuungsangebot wird, wird zugleich die *Erziehungsfunktion der eigenen Familie* in den Hintergrund verschoben oder sogar durch die familienähnlichen Wohngemeinschaften als profilbildendes Strukturmerkmal dieses Internats ersetzt. Indem sich diese private alternative Fallschule durch ihr Konzept vom staatlichen Bildungssystem abgrenzt und sich von der Gesellschaft isoliert, kann sie im gesellschaftlichen Kontext und in Anlehnung an H. von Hentig als „Polis“ angesehen werden. Wie aufgezeigt werden konnte, bildet sie ihre eigene *Partialdemokratie*, die sich durch die Selbstverwaltung in der und für die Gemeinschaft ihrer Angehörigen konstituiert und somit einen Gegenhorizont zu Globalisierung und Universalismus heutiger Gesellschaft darstellt. Die Partialdemokratie dieser Schule könnte jedoch in eine *Partikularethik* umkehren, die mit einer weitgehenden Selbstidentifizierung der Schüler mit diesem Internat als einem besonderen einherginge. Zugleich könnte diese *elitäre Auffassung der Schule distinktive Abgrenzung ihrer Schüler* von der Normalität an sich zufolge haben, die durch staatliche Schulen und Gleichgültigkeit sowie Desinteresse der Schülerschaft repräsentiert wird.

7.3 Drittes Quartett: Schülerparlament als individuelle Ermöglichungsstruktur

Das Schülerparlament der erforschten Fallschule trägt deutlich sichtbar äußere Merkmale demokratischer Strukturen. Es werden Begriffe wie Schülervertreter oder Präsident verwendet und Verfahren wie Abstimmung und Wahl sind in der Praxis der Fallschule etabliert oder zumindest vorgesehen. All diese Elemente weisen ausdrücklich auf eine parlamentarische Demokratie hin heben zugleich das erforschte Internat von der traditionell geprägten Annahme ab, dass Schule vor allem dem durch die Lehrkräfte durchgeplanten Kompetenzerwerb diene. Allerdings können alleine diese formalen Parallelen nicht zufriedenstellend als politische Dimension des Schülerhandelns angesehen werden, zumal sie in der vorgefundenen Handlungspraxis der Schülerparlamentarier nur bedingt oder gar keinen Widerhall finden, wie die Erkenntnisse dieser Studie bezeugen. Darüber hinaus unterliegen die Beschlüsse des Schülerparlaments der Abstimmung in der Konferenz, in der die Lehrkräfte die Mehrheit bilden und infolgedessen das Schülerparlament überstimmen können. Diese Rahmenbedingungen lassen darauf schließen, dass der politische Kontext der Entscheidungsstrukturen der Fallschule auf einer theoretisch-reflexiven Ebene der Interviewten bleibt und lediglich systemische Ähnlichkeiten zwischen dem Schülerparlament und politischen Institutionen bestehen (vgl. Abschnitt 4.2).

Durch die Ergebnisse dieser Studie wurde ersichtlich, dass die vorgestellten Schülerparlamentarier selbst ihre Mitgliedschaft in diesem Gremium nicht als Sozialisation in eine parlamentarische Demokratie verstehen, wie es etwa die Demokratiepädagogen vorsehen. Vor dem Hintergrund der „Erziehung zur Demokratie“ und des Anspruchs auf tatsächliche Teilhabe der Schüler an Entscheidungen wurden individuelle, habituell bedingte Orientierungen der Akteure als handlungsleitend identifiziert. Im Gegensatz dazu konnte eine wirksame Vertretung der Interessen anderer Schüler durch die Mitglieder im Schülerparlament nicht festgestellt werden. Die individuellen Orientierungen der Schülerparlamentarier lassen die bislang kaum reflektierten Dimensionen des Schülerparlaments hervortreten, die in der vorliegenden Studie in der Spanne von einem ‚Bespäßungsgremium‘ bis hin zum ‚Instrument eines persönlichen Karriereaufstiegs‘ dargestellt wurden (vgl. 5.4, S. 238).

Die Schülerparlamentarier erfahren, dass es im Rahmen der mehrheitsbasierten Entscheidungsprozesse Differenzen zwischen unterschiedlichen Positionen geben kann und ihre individuellen Orientierungsrahmen, nicht aber die Interessen der Schülerschaft, bestimmen ihre Umgangsweise mit solchen Situationen. Werden die durch das Schülerparlament eröffneten Handlungsräume auf diese Weise zur Verfolgung der persönlichen Ziele seiner Mitglieder

genutzt, so könnte dies die das schulgesellschaftliches Engagement als Karriereleiter hervortreten lassen und die Bildung neuer Eliten zufolge haben. Das dritte Quartett zum Schülerparlament kann vor diesem Hintergrund wie folgt lauten:

Alleine die Existenz eines Schülerparlaments wirkt einer Reduzierung der Schule auf ihre auffälligste Komponente, den Unterricht, der von Lehrern geplant, mit Schülern durchgeführt und durch die Leistungsbeurteilung abgeschlossen wird, entgegen. Das Schülerparlament repräsentiert den Bereich der Schule außerhalb des Unterrichts, der einerseits die Schule als Gemeinschaft der an Entscheidungen partizipierenden Schüler hervortreten lässt. Andererseits wird durch dieses Gremium ganz deutlich der *Individualismus* als handlungsleitendes Prinzip seiner Mitglieder befördert, indem das Parlament als Ermöglichungsstruktur für instrumentelle Rationalität ihrer Orientierungen fungiert. Die Vorstellung von der *Legitimierung* der Schülervertreter durch eine Wahl und die *Repräsentativität* des Schülerparlaments durch faktische Verantwortung seiner Mitglieder gegenüber der Schülergemeinschaft wird in den Hintergrund verschoben, indem die Regeln und Sinnhaftigkeit der vorgesehenen Prozesse (wie eben der Wahl und der faktischen Verantwortung) durch alternative, individuelle Handlungspraxen der Schülerparlamentarier überholt werden. Das Schülerparlament erweckt das stark polarisierte, *ungleiche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern* wieder, das als Paradoxon der Erziehung nicht einmal durch Maßnahmen wie Bildung der Internatsfamilien, Duzen der Lehrer und weitgehende Schülerpartizipation als nicht überwindbar erscheint. Das Schülerparlament dient der Fallschule und ihren Akteuren als eine etablierte Plattform für die anhaltende Aushandlung des Passungsverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern. Im Extremfall kann dieses Gremium lediglich die *Entstehung neuer Elite* befördern, die ihr Engagement vordergründig zum persönlichen (Karriere-)Profit verwenden, statt vielleicht wirksam die Interessen der Schülerschaft zu vertreten, wie von den Schülerparlamentariern zu erwarten wäre.

Abschließend soll die Denkfigur Mc'Luhans auch auf das Phänomen des Schülerstreiks angewandt werden, um Bedeutung und mögliche Auswirkungen der in diesem Zusammenhang gewonnenen Erkenntnisse aufzuzeigen.

7.4 Viertes Quartett: Schülerstreik als Ausdruck transformierter Autonomie

Wie bereits dargestellt, halten es die vorgestellten Schülerparlamentarier zwar für selbstverständlich, in den Diskussions- und Entscheidungsprozessen der Fallschule angehört zu wer-

den und mitbestimmen zu können. Allerdings wird ihre Mitbestimmung unschwellig durch den Handlungsrahmen beschränkt, der dem Schülergremium von den tatsächlichen Entscheidungsträgern der Fallschule, den Lehrkräften und der Schulleitung, zugewiesen wird. Es konnte aufgezeigt werden, dass es den Schülern der Fallschule dennoch gelingt, über den erwartbaren Handlungsrahmen hinaus Raum für ihr selbstbestimmtes Handeln zu schaffen. So dokumentierte sich beispielsweise im Entsendeverfahren ins Parlament die Durchsetzung konkreter Personen und ihrer persönlichen Ziele. Das Desinteresse der Schülerschaft gegenüber dem Gremium eröffnete zusätzlich Spielraum für das habituell bedingte Handeln einzelner Akteure, wie etwas für individuelle Absprachen zwischen den Kandidaten oder manipulierte Wahlen.

So reagierten die Schülerparlamentarier (mit Ausnahme Lukas') gemeinschaftlich auf die empfundene Einengung ihres Handlungsraums, indem sie sich in Form des schulweiten Streiks gegen die Lehrkräfte und die Schulleitung auflehnten. Diese Handlungspraxis wage ich als ‚transformierte Autonomie‘ zu bezeichnen, zumal die Schülerparlamentarier bestehende Regelungen und Strukturen nutzen, um sich von ihnen in der Folge absichtlich abzulösen. Der neue, aus dem vorgesehenen Partizipationsrahmen transformierte Handlungsrahmen diene ihnen offensichtlich dazu, auf das Geschehen in der Fallschule Einfluss zu nehmen und Anerkennung vonseiten der Lehrkräfte und der Schulleitung als Partner auf Augenhöhe zu erlangen. Beachtenswert sind die verschiedenen Positionen der vorgestellten Schülerparlamentarier zu diesem Streik, die sich sehr unterschiedlich auf ihre Handlungspraxis auswirkten und ihre stark miteinander kontrastierenden habituell bedingten Orientierungen hervortreten ließen.

Interessanterweise zeigte sich, dass dieser ‚freier Handlungsraum‘ zwar einerseits als ein Schritt hin zur Emanzipation im Rahmen der formalen Entscheidungsstrukturen der Fallschule diene, andererseits jedoch von den Schülerparlamentariern selbst eingeschränkt wurde, indem die Jüngeren durch die Älteren zur Teilnahme an der Demonstration angehalten wurden. Unter dem Vorwand des Kampfes um Gerechtigkeit droht die Schülerpartizipation sich durch diese Machtausübung hier in ihr Gegenteil zu verkehren.

Das vierte Quartett zum Schülerstreik soll vor diesem Hintergrund wie folgt lauten:

Der Schülerstreik offenbart das Streben der Schüler nach *Anerkennung als gleichberechtigte Entscheidungspartner*, die sich von der traditionellen sozialen Rollenverteilung als Schüler und Lehrer sowie von den formalen partizipativen Entscheidungsstrukturen der Fallschule ab-

löst. Die Revolte der streikenden Schüler richtet sich im Prinzip gegen die *übergeordnete Position der Lehrer und der Schulleitung*, die in Form eines Entzugs des Rechts auf Mitbestimmung von der Schülerschaft nicht akzeptiert wird. Die brisante Kundgebung als ein aus der Praxis der Fallschule hervorstechendes Ereignis führte dazu, (wie vorübergehend auch immer) *Interesse und aktive Beteiligung der Schülerschaft* an Angelegenheiten zu stärken, die für ihr Leben in der Fallschule, ihre Interessenvertretung und ihre Teilhabe an gemeinschaftlichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen relevant waren. Aufgrund des ausgewerteten Materials wurde in diese Studie jedoch ebenfalls ersichtlich, dass der Schülerstreik sich im Rahmen der weitgehenden Selbstbestimmung und Autonomie der Schüler gegen die Lehrkräfte und ihre Autorität wenden kann und sich durch die *Machtausübung und Manipulation* einiger Schülerparlamentarier selbst in das Gegenteil der demokratischen Handlungspraxis verkehrt werden kann.

7.5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Mit Bezug auf die oben vorgenommenen Rekonstruktionen konnten in einer verdichteten Form exemplarisch Differenzen zwischen Theorie und Praxis im Bereich der Schülerpartizipation aufgezeigt werden. Offensichtlich wurde die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Vertreter der Demokratiepädagogik an die Schülerpartizipation einerseits und der vorgefundenen Praxis des in den formalen (Selbst-)verwaltungsstrukturen etablierten Schülerparlaments einer privaten Internatsschule andererseits. Es konnte sowohl die Entstehung autonomer Handlungsräume im Kontext der institutionalisierten Schülermitverwaltung aufgezeigt, als auch gedankenexperimentell die Gefahr der Verkehrung demokratischer Ideale in ihr Gegenteil antizipiert werden. Die aus den vorgestellten Erkenntnissen resultierenden Forschungsdesiderata thematisiere ich im folgenden, abschließenden Kapitel.

8 Desiderata

Die gesellschaftliche Relevanz der Schülerpartizipation und die aufgezeigten Differenzen zwischen Ideal und Realität führen den Bedarf weiterer Studien vor Augen, die die facettenreichen Handlungsfelder der Schülerpartizipation qualitativ beleuchten und relevante Erkenntnisse an die Praxis zurückspiegeln können. Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass die Schülerpartizipation fest in die Gestaltungsprozesse der Schule eingebunden ist. Damit ist davon auszugehen, dass ihre Erforschung auch in der Zukunft weitere gewinnbringende und spannende Erkenntnisse verspricht. Es wurde ersichtlich, dass es qualitativ ausgestalteter Studien bedarf, die das Agieren in den schülervertretenden Gremien rekonstruktiv beleuchten. Diese Herangehensweise der empirischen Schulforschung setzt für den Zugang zum Forschungsfeld eine konsequente Ablösung von theoretischen Bezügen voraus, die normativer Art sind. Für die Erforschung der Schülermitverwaltung erfordert dies, den Ethos der Reformpädagogik zunächst auszuklammern (vgl. Abschnitt 2.6), der im fachlichen Diskurs um die Schülerpartizipation und zum Teil auch in Studien seit Jahrzehnten etabliert ist. Die vorliegende Studie stellt einen ersten Schritt dar, um diesen Bedarf zu decken.

Im Anschluss an die Ergebnisse dieser Studie kann eine Reihe von weiterführenden Fragestellungen an die Schulpraxis formuliert werden. Um einen mehrperspektivischen Einblick in die Schülerpartizipation zu gewinnen, wäre es erforderlich, die rekonstruierten Orientierungsrahmen der Schülerparlamentarier um die zentralen Orientierungen der Lehrkräfte und der Schulleitung im Hinblick auf die gemeinsam mit Schülern getragenen Diskussions- und Entscheidungsprozesse anzureichern. Um die Passungsverhältnisse zwischen den einzelnen Schulakteuren der institutionalisierten Schülermitverwaltung auszuloten, könnten die habituellen Orientierungen der Lehrkräfte rekonstruktiv erschlossen und mit Fokus auf ihre Passungsverhältnisse, Abgrenzungs- und Durchsetzungsstrategien miteinander kontrastiert werden.

Des Weiteren wären interdisziplinäre Anknüpfungsmöglichkeiten der Schülervertretung zum Fach Politik zu prüfen. Aus der politologischen Sicht wären mögliche Zusammenhänge zwischen subjektiven Demokratie- und Politiktheorien der Schüler und der empirisch vorgefundenen Praxis als Schülervertreter bzw. Schülerparlamentarier qualitativ zu erörtern. Die Fokussierung auf die theoretisch-reflexive Ebene der eigenen Handlungspraxis könnte wichtige didaktische Hinweise für die Gestaltung eines Politikunterrichts bzw. der Schulfächer Ge-

meinschafts- und Sozialkunde liefern, die das demokratie- und politikbezogene Fachwissen bzw. analytische Denken mit praktischem Engagement der bestehenden oder zu entfaltenden Entscheidungsstrukturen der jeweiligen Schule gewinnbringend verzahnt. Ein weiterer Fokus der Schulforschung könnte auf die bislang vereinzelt Erfahrungen der Schulen hinsichtlich ihrer schulübergreifenden Projekte und Kooperationen mit externen Partnern gelegt werden, wie zum Beispiel der Zusammenarbeit der schülervertretenden Organe mit der Kommunalpolitik. Solche Begegnungen zwischen Schülervertretern und Politikern fanden in bisherigen Studien wenig Beachtung. Ihre Erforschung könnte jedoch zukunftsrelevante Erkenntnisse hinsichtlich des Einflusses derartiger Austauschmöglichkeiten und Kooperationen auf die demokratischen Einstellungen der Schülerschaft und ihre politische Selbstidentifizierung liefern.

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, der mit formaler Verantwortung der Lehrkräfte und der Schulleitung einhergeht, führt dazu, dass die ungleiche Machtverteilung zwischen Lehrern und Schülern nicht komplett aufgehoben werden kann. Qualitative Studien könnten jedoch mit einer fokussierten Fragestellung anhand konkreter Situationen eruieren, welche Faktoren des Lehrerhandelns für die Gestaltung der Schule als einem ‚demokratischen‘ Lern- und Lebensraum förderlich erscheinen. Diese empirisch fundierten Aspekte des Lehrerhandelns könnten als Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzrasters für Lehr- und Erziehungskräfte dienen, das als eine praxisrelevante Professionalisierungsaufgabe in die Lehrerbildung einfließen könnte.

Für eine realistische Einschätzung der Praxis können bestehende Modelle der Partizipation herangezogen werden, insofern sie geeignet sind, die Machtverhältnisse zwischen zwei Parteien, etwa zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft zu beschreiben und grundsätzliche Aussagen über die Qualität ihrer partizipativen Entscheidungsfindungen zu ermöglichen. Im Sinne einer prozessbegleitenden Reflexion von Mitbestimmungsmöglichkeiten wäre die Entwicklung eines praxisnahen Kriterienkatalogs notwendig, der zur Qualitätssicherung einer wirksamen Schülerpartizipation herangezogen werden könnte. Bezogen auf die Ergebnisse dieser Studie müsste ein solcher Katalog die folgenden Aspekte der Schülermitverwaltung einbeziehen, um eine wirksame Partizipation der Schüler zu unterstützen:

- die *institutionelle Verankerung* eines Schülergremiums in den formalen Entscheidungsstrukturen der Schule und die Beteiligung der Schüler an *allen Phasen der Entscheidungsprozesse*,
- eine personen-, handlungs- und gegenstandsorientierte *Klärung von Zuständigkeiten*,

- eine realistische Einschätzung der *Relevanz der jeweiligen Entscheidung* im Rahmen des ganzen Entscheidungsgebiets sowie
- die *Übernahme von Verantwortung* für Entscheidungen und deren Umsetzung durch die Schüler.

Zur Etablierung eines derartigen Kriterienkatalogs bedürfte es der Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung in der Praxis. Eine wissenschaftliche Begleitung durch bestehende Verfahren der Handlungsforschung („*action-research*“), beispielsweise durch die Videoanalysen oder Interventionsstudien, würde sicherlich die Partizipation im Bereich Schule um weitere interessante Erkenntnisse erweitern und der Praxis relevante Hinweise zur Qualitätsverbesserung der Schülerpartizipation an Schulen bieten.

Literaturverzeichnis

- Abs, Herrmann Josef (2007): Demokratieerziehung im Spiegel internationaler Organisationen, Heft 1. In: Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Heft 1-7. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 13-15.
- Achatz, Juliane/Krüger, Winfried/Rainer, Manfred/Rijke, Johann de (2000): Heranwachsen im vereinigten Deutschland: Lebensverhältnisse und private Lebensformen. In: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten: politische Orientierungen der 16-29-Jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 76.
- Ahrling, Ingrid (2010): Schulentwicklung durch 'gute Beispiele'- Vom Sinn der Versuchsschulen. In: Schulverwaltung HRP, 3/2010, S. 100-102.
- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2007): In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Arnstein, Sherry (1969): A Ladder Of Citizen Participation. In: Journal of the American Planning Association 35 (4), S. 216-224.
- Beinzger, Dagmar/Diehm, Isabell (2007): In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2001): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bernsdorff, Norbert/Borowsky, Martin (2002): Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union. Handreichungen und Sitzungsprotokolle. Baden-Baden: Nomos.
- Bertram, Hans (2006): Zur Lage der Kinder in Deutschland. Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung. Innocenti Working Paper 2006-02. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bertram, Hans (Hrsg.) (2008): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München: Verlag C. H. Beck.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Biedermann, Horst (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster: Waxmann.
- Blandow, Jürgen/Gintzel, Ullrich/Hansbauer, Peter (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster: Votum.
- Boer, Heike de (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohm, David (1998): Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (2001): Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 11). Opladen: Leske + Budrich.
- Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): Zur Triangulation der empirischen Ergebnisse und Entwurf zu einer Theorie schulischer Partizipation. In: Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten: Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich (5. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich (2. Aufl.).
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, Wolfgang (1995): Autonomie aus Lehrersicht. In: Daschner, Peter/Rolff, Hans-Günter/Stryck, Tom (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 55-83.
- Böttcher, Wolfgang (1998): Eine neue Schulkultur, Bildungspolitik und die Skepsis der Lehrerschaft. In: Keuffer, Josef et al. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 260-270.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bueb, Bernhard (2008): Lob der Disziplin: Eine Streitschrift. Berlin: List Hardcover.
- Bundesjugendkuratorium (2009): Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine. URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_1_stellungnahme_jugendpolitik.pdf [12.06.2015].
- Bundesverfassungsgericht (2006): 2 BvR 1693/04 vom 31. Mai 2006, (Ziff.18).
- Burk, Karlheinz (2003): Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 116. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 116. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Cesak, Dalibor (2013): Schülervertretung. In: Sandfuchs et al.: Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Council of Europe (2003): Adapted texts on education for democratic citizenship and human rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Dahl, Robert Alan (2006): Politische Gleichheit - ein Ideal? Hamburg: Hamburger Ed.
- Deutscher Bundestag (2014): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. URL: <https://www.bundestag.de/grundgesetz> [12.06.2015].

- Dewey, John (1916): *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan (Text-book series in education).
- Diemer, Tobias (2007): Das Schülerparlament - ein Modell der Erweiterung innerschulischer Partizipation. In: Eikel, Angelika/Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 93-108.
- Diemer, Tobias/Eikel, Angelika (2005): *Demokratiebaustein „Schule als Polis“*. Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen und leben 2005. URL: www.pedocs.de/volltexte/2008/250/pdf/Schule_als_Polis_Download.pdf [12.06.2015].
- Edelstein, Wolfgang (1972): Eine Schulverfassung für den Wandel. Entwicklung einer Gesamtschule 1950 – 1970. In: Schäfer, Walter/Edelstein, Wolfgang/Becker, Gerold: *Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Edelstein, Wolfgang (2005): Warum Demokratie lernen, wozu Demokratie lernen, wie Demokratie lernen. Vortrag auf der Zwischenkonferenz der Berater/-innen für Demokratiepädagogik im LISUM Brandenburg am 2./3. September 2005.
- Edelstein, Wolfgang (2007a): Was ist Demokratiepädagogik? Versuch einer operativen Bestimmung. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach am Taunus, S. 8ff. u. 203f.
- Edelstein, Wolfgang (2007b): Was ist Demokratiepädagogik? In: Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (2007): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik: Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 3-5.
- Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-19.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96)*. Bonn: BLK. URL: <http://blk-demokratie.de/programm> [12.06.2015].
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2002): »Demokratie lernen & leben«. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 96. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. URL: www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf [12.06.2015].
- Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika/Haan, Gerhard de/Himmelman, Gerhard (Hrsg.) (2007): *Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements, Heft 2*. In: Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika/Haan, Gerhard de/Himmelman, Gerhard (Hrsg.): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln, Heft 1-7*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Edelstein, Wolfgang/Krappmann, Lothar/Student, Sonja (2014): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag/Wochenschau Verlag.
- Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika/Haan, Gerhard de (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 7-39.
- Eikel, Angelika/Haan, Gerhard de (Hrsg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- EU/Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. URL: www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf [12.06.2015].
- Eurydice European Unit (2005): Citizenship Education at School in Europe. URL: <http://www.eurydice.org> [12.06.2015].
- Fausser, Peter (2007): Was ist Demokratiepädagogik? – Eine funktionale Bestimmung. In: Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 202f.
- Fend, Helmut (1977): Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule (Soziologie der Schule, 3,1). Weinheim, Basel: Beltz.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt-Taschenbuch-Verlag.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Gaiser, Wolfgang/Rijke, Johann de (2000): Partizipation und politisches Engagement. In: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten: politische Orientierungen der 16-29-Jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 272 u. S. 285.
- Gaiser, Wolfgang/Rijke, Johann de (2007): Partizipation junger Menschen. Trends in Deutschland und der europäische Kontext. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 / 2007 – 4. S. 421-438.
- Gerhardt, Volker (2007): Partizipation. Das Prinzip der Politik. München: Verlag C. H. Beck.
- Gernert, Wolfgang (1993): Partizipation in der Jugendhilfeplanung. Münster: Landesjugendamt.
- Giesel, Katharina D./Haan, Gerhard de/Diemer, Tobias (2007): Demokratie in der Schule. Fallstudien zur demokratiebezogenen Schulentwicklung als Innovationsprozess (Berliner Beiträge zur Pädagogik, 5). Frankfurt am Main: Lang.
- Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten: politische Orientierungen der 16-29-jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Gille, Martina/Krüger, Winfried/Rijke, Johann de (2000): Politische Orientierungen. In: Gille, Martina/Krüger, Winfried (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten: politische Orientierungen der 16-29-Jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 211 u. S. 258.

- Grundgesetz (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist.
- Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Heft 1-7. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hart, Roger A. (1992): Children's participation. From tokenism to citizenship. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre (Innocenti essays, no. 4).
- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (1995): Die verordnete Autonomie - Zum Verhältnis von Schulmythos und Schüler-biographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen Leske + Budrich, S. 175-201.
- Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helsper, Werner (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 13). Opladen: Leske + Budrich.
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Hentig, Hartmut von (2010): Die Elemente der Erziehung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, S. 85-98.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessisches Kultusministerium (2014): Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 22. Mai 2014 (GVBl. S. 134).
- Hierdeis, Bernhard/Greßirer Hans (2007): Die Klasse – Basis erzieherischer Arbeit. Klassenrat – Klassengericht – Streitschlichter. Donauwörth: Auer Verlag.
- Himmelman, Gerhard (2005): Förderung demokratiebezogener Kompetenzen und Standards für Schulen. Arbeitspapier vom 15.11.2005.
- Himmelman, Gerhard (2006): Expertise zum Thema „Was ist Demokratiekompetenz?“ Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. In: Ders.: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach am Taunus: Wochen-schau-Verlag, S. 120-187. URL: <http://rzv039.rz.tu-bs.de/isw/daten/Expertise.pdf> [12.06.2015].
- Himmelman, Gerhard (2007a): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 3. Aufl. (Reihe Politik und Bildung, 22). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Himmelman, Gerhard (2007b): Der zivilgesellschaftliche Auftrag von Schule, Heft 1. In: Haan, Gerhard de/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Heft 1-7. Weinheim, Basel: Beltz, S. 9-12.

- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, S. 339-372.
- Holtmann, Antonius/Reinhardt, Sibylle (1971): Schülermitverantwortung (SMV): Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Jung, Eberhard (Hrsg.) (2005): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, Immanuel (1997): Anthropologie, Akademie Ausgabe, Bd. XXV, II, 1. Hälfte, Parow, Berlin, S. 283.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske + Budrich.
- Knauer, Reingard/Sturzenhecker, Benedikt/Hansen, Rüdiger (2011): Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Koopmann, Klaus F. (2007): Bürgerschaftliche Partizipation lernen – eine Herausforderung für die Schule. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 143-164.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2008): Habitus. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin (2000): Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kurth-Buchholz, Elke (2011): Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen, Empirische Erziehungswissenschaft, Band 28. Münster: Waxmann.
- Lamnek, Sigfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie Verlags Union.
- Leser, Christoph (2011a): Demokratie-Lernen durch Partizipation? Fallrekonstruktive Analysen zur Partizipation als pädagogischer Praxis (Pädagogische Fallanthologie, 11). Opladen, Berlin [u.a.]: Budrich.
- Leser, Christoph (2011b): Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lietz, Hermann (1910): Deutsche Land-Erziehungsheime. Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen. Leipzig: Voigtländer.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mc'Luhan, Marshall/McLuhan, Eric (1988): Laws of Media: The New Science. Toronto: University of Toronto Press.
- Mc'Luhan, Marshall (2007): The medium is the message: an inventory of effects. Berlin: Gingko Press.
- Meuser, Michael (2007): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, Ralf/Nenntwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Münchmeier, Richard (2008): Jugend - politisch desinteressiert, aber sozial engagiert. In: Bingel, Gabriele (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen: Budrich, S. 137-152.
- NEUS – Berliner Netzwerk zur Unterstützung von Schüler/innenvertretungen (2005). URL: http://osz-gegen-rechts.de/uploads/media/flyer_NEUS_01d.pdf [12.06.2015].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 19.6.2013 (Nds.GVBl. Nr.10/2013 S.165; SVBl. 8/2013 S.297)- VORIS 22410 01. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8 [12.06.2015].
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- OBESSU – Organising Bureau of European School Student Unions. URL: <http://www.esib.org/index.php/About%20ESU/associates/466-obessu.html> [12.06.2015].
- OECD (Hrsg.) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung. Paris. URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [12.06.2015].
- Oelkers, Jürgen (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich.
- OHCHR/UNESCO (2009): World Programme for Human Rights Education. URL: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/Secondphaseindex.aspx> [12.06.2015].
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (2001): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich; ein Lehrbuch. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (1997): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Hrsg. v. Christian Palentien. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2003): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne (2002): Politische Lernprozesse in der Schule im Spiegel verschiedener Forschungsmethoden. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich, S. 243-280.
- Prenzel, Manfred/Schratz, Michael/Schultebras-Burgkart, Gisela (Hrsg.) (2011): Was für Schulen! Schule der Zukunft in gesellschaftlicher Verantwortung; der Deutsche Schulpreis 2011. Seelze: Kallmeyer.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.

- Reichertz, Jo (2000): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 276-286.
- Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich, S. 43-74.
- Röhrs, Hermann (1991): Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH.
- Samu, Zoltán/Rohlf, Carsten (2009): Demokratiepädagogik in der universitären Lehrerbildung. In: Demokratiepädagogik in Thüringen, Bd. 151, S. 79–83. URL: http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-27991/Heft_151.pdf [12.06.2015].
- Scheibe, Wolfgang (1966): Schülermitverantwortung. Neuwied: Luchterhand.
- Schirp, Heinz (2005): Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Entwurf vom 4.10.2005.
- Schirp, Heinz (2007): Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Ein pädagogisch-schulpraktisches Konzept. In: Lange, Dirk/Himmelman, Gerhard (Hrsg.) (2007): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 164ff.
- Schirp, Heinz (2009): Partizipation im schulischen Umfeld. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim, Basel: Beltz, S. 114-132.
- Schmidt, Manfred G. (2000): Demokratietheorien. 3. Aufl. Opladen.
- Schmidt, Ralf (2002): Schülerpartizipation im Schulleben und Unterricht. In: Krüger, Heinz-Hermann et al. (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-114.
- Schneekloth, Ulrich (2006): Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische unter Druck. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 103-144.
- Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik. Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell-Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer, S. 129-164.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., vollst. überarb. und erw. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- Schorlemmer, Friedrich (2001): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie? In: Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie? Ideale - Erfahrungen - Perspektiven. Dokumentation des Bundeskongresses. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend am 12./13. November 2001, Berlin 2002. , S. 42-55. URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/>

- Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23949-Broschure-Partizipation-von-Ki.pdf [12.06.2015].
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1979): Kommunikative Sozialforschung. München: Fink, S.159-260.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen. Teil 1. Hagen.
- Sliwka, Anne (2004): Räume und Formen demokratischen Sprechens in der Schule: Kooperatives Lernen – Deliberation im Klassenrat – Deliberationsforum. In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden, S. 127-141.
- Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2004): Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde [mit Kopiervorlagen]. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Deutschland. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [12.06.2015].
- Trumpa, Silke (2010): Elternperspektiven – Rekonstruktionen an einer Freien Schule. Opladen [u.a.]: Budrich.
- UNICEF (Hrsg.) (2007): Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Innocenti Report Card No.7. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNO (1992): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. URL: http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [12.06.2015].
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Widmaier, Benedikt (2009): Die beste politische Bildung ist praktische Politik. Politische Bildung und politische Aktion. In: Praxis politische Bildung 13, Heft 3, S. 165-172.

Eidesstattliche Versicherung

gem. §7 Abs. 2 (e) der Promotionsordnung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

1. Bei der eingereichten Dissertation zu dem Thema

**Rekonstruktionen zum Agieren im Schülerparlament
am Beispiel einer privaten Internatsschule**

handelt es sich um meine eigenständig erbrachte Leistung.

2. Ich habe nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich keiner unzulässigen Hilfe Dritter bedient. Insbesondere habe ich wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommene Inhalte als solche kenntlich gemacht.

3. Die Arbeit oder Teile davon habe ich bislang nicht an einer Hochschule des In- oder Auslands als Bestandteil einer Prüfungs- oder Qualifikationsleistung vorgelegt.

4. Die Richtigkeit der vorstehenden Erklärungen bestätige ich.

5. Die Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und die strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung sind mir bekannt. Ich versichere an Eides statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erklärt und nichts verschwiegen habe.

Heidelberg 30. Juni 2015

Anhang

Anlage 1: Leitfaden für die Einzelinterviews mit den Schülerparlamentariern

Name.....
Alter.....
Kontakt.....
Datum
Code.....

Vorab:

Vertrauliches Gespräch für das Forschungsprojekt zum Thema „Schülerparlament“ und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an den Entscheidungen in der Schule.

Kurzvorstellung, Erläuterung zum Projekt, anonyme Datenbehandlung

Einverständnis mit der Tonaufnahme liegt vor

Seit wann bist du im Schülerparlament?

Danke,, dass du dich bereit erklärt hast, dieses Interview zu machen und dass du dir dafür Zeit genommen hast. Deine persönlichen Erfahrungen sind mir sehr wichtig, wir haben genug Zeit und ich höre dir gerne zu.

1. TÄTIGKEITEN AN DER SCHULE

Als allererstes würde mich interessieren, *wie du hierher gekommen bist und was du hier an der Schule am Berg alles **machst**.*

- kannst du mir vielleicht mehr von deiner Zeit an der SAB erzählen?
- (die Entscheidung, über welche Themen du in diesem Zusammenhang zuerst sprechen möchtest, überlasse ich dir.)
- immanentes Nachfragen zu den gegebenenfalls erwähnten Tätigkeiten (im Unterricht, Wahlangeboten, Gremienarbeit, Freizeit oder andere Themen)

2. EINSTIEG IN DAS SCHÜLERPARLAMENT

*Wie ist es dazu **gekommen**, dass du im Schülerparlament tätig bist?*

- was hat alles zu deiner Entscheidung beigetragen?

Hast du schon früher **Erfahrungen** mit ähnlichen Tätigkeiten gehabt?

- (Klassensprecher, Schülerparlament, in einem Verein, ...)

3. WAHLEN INS/IM SCHÜLERPARLAMENT

Wie war der Ablauf, als du **zum ersten Mal** ins Schülerparlament gewählt wurdest, so wie du ihn erlebt hast?

- (ich meine deinen Weg in das jetzige Schülerparlament).

Als du zum ersten Mal ins Schülerparlament gekommen bist, wie wurdest du von den anderen angenommen?

Wie war der *Ablauf deiner letzten Wahl* ins Schülerparlament?

- kannst du von dem Ablauf etwas mehr erzählen?

Wie verlief ganz konkret die *letzte Wahl der Parlamentspräsidenten*?

- gab es etwas, was dir bei dieser Wahl besonders aufgefallen oder in Erinnerung geblieben ist?
- Was hat für deine Wahlentscheidung eine Rolle gespielt?
- (ich meine, wie jemand deiner Meinung nach sein sollte, der im Parlamentspräsidium ist?)

Ist dir vielleicht auch eine andere Wahl im Schülerparlament besonders in Erinnerung geblieben?

4. AGIEREN IM SCHÜLERPARLAMENT

Kannst du mir bitte ausführlich beschreiben, *wie die letzte Sitzung* des Schülerparlaments, bei der du dabei warst, von Anfang an bis zum Ende *abgelaufen ist*?

Wie werden die *Aufgaben* im Schülerparlament konkret aufgeteilt?

- (wer macht was?)

Kannst du dich daran erinnern, dass du auf das Schülerparlament *wirklich stolz* warst?

Es passiert, denke ich, oft und überall, dass alles nicht nur optimal verläuft. Kannst du mir bitte auch von einer Sitzung im Schülerparlament erzählen, die du *nicht gut fandest*?

Kannst du mir vielleicht auch noch von einer Situation im Schülerparlament erzählen, bei der du *eine aktive Rolle* gehabt hast?

- (ein Thema vorgeschlagen, Diskussionen geführt, mit anderen an einem Thema zusammengearbeitet, ...)
- wie verlief es damals?
- hast du dich auf diese Schülerparlamentssitzung irgendwie *vorbereitet oder das Thema mit anderen diskutiert*?

5. THEMEN IM SCHÜLERPARLAMENT

Erzähle mir bitte von *Themen*, mit denen sich das Schülerparlament an der Schule am Berg befasst.

Kannst du dich vielleicht an eine *Diskussion über ein Thema* im Schülerparlament erinnern, die dir aus irgendeinem Grund besonders *in Erinnerung geblieben ist*?

- Gibt es ein *Thema*, das dir im Schülerparlament *besonders wichtig ist oder war*?

- worum ging es da genau?
- wie wurde das Thema im Schülerparlament konkret behandelt?

Kannst du dich vielleicht auch an *ein Thema, eine Diskussion oder eine Entscheidung* im Schülerparlament erinnern, die für dich aus irgendeinem Grund ***schwierig oder anspruchsvoll*** war?

- (ich meine etwas, was für dich ***eine Herausforderung*** war oder wo du dich nicht einfach entscheiden konntest)

6. REAKTIONEN AUßERHALB DES SCHÜLERPARLAMENTS

Kannst du mir vielleicht ein Beispiel ausführen, wie mit einem Beschluss vom Schülerparlament dann weiter ***umgegangen*** wurde?

- (in der Konferenz, bei der Umsetzung in den Schulalltag,...)

Kannst du vielleicht ein Beispiel erzählen, wo jemand innerhalb oder außerhalb des Schülerparlaments *auf einen Beschluss oder ein Ereignis im Schülerparlament* ***positiv reagiert*** hat?

Hast du schon auch ***negative Reaktionen*** innerhalb oder außerhalb des Schülerparlaments wahrgenommen?

Kannst du mir vielleicht ein Beispiel beschreiben, wo du eine ***Unterstützung*** von der Schule oder den Leuten außerhalb des Schülerparlaments wahrgenommen hast?

7. REFLEXION DER MITBESTIMMUNG

Wenn sich jemand an dich wenden würde, dass sie o. er im Schülerparlament ***mitmachen möchte***, was würdest du ihr o. ihm aus deiner Erfahrung alles *dazu erzählen*?

Wie soll eine gute Schülerparlamentarierin oder ein guter Schülerparlamentarier sein?

In welchen Bereichen hast du das Gefühl ein ***Mitbestimmungsrecht*** zu haben und in welchen nicht?

- Welche Sachen (ganz konkret) möchtest du hier gerne mitbestimmen?

Du machst hier im Schülerparlament seit mit und hast deine Erfahrungen gemacht, was das beansprucht. Kannst du mir, bitte, *von deiner Motivation, von deinen Gründen* erzählen?

- (was gefällt dir daran, im Schülerparlament tätig zu sein?)

8. DEMOKRATIEVERSTÄNDNIS

Wenn ich dich so allgemein frage; was verstehst du alles unter dem ***Begriff*** „Demokratie“?

- damit ich es besser verstehe, kannst du mir näher davon erzählen ...?
- (oder was wäre, wenn es die Demokratie nicht gäbe?)

Fallen dir spontan Sachen ein, die du ***in deinem Leben/ Schule als „demokratisch“*** bezeichnen würdest?

Dank

Anlage 2: Übersicht über die Transkriptionszeichen

Bei der Verschriftlichung eigener Interviews wurden vorzugsweise solche Transkriptionszeichen angewendet, die sich in Studien im Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung der letzten Jahre etabliert haben (vgl. z.B. Nohl 2006; Bohnsack et al. 2007).

,	= kurzes Absetzen
(.)	= 1 Sekunde Pause
(2)	= ab 2 Sekunden Pause, Dauer in Klammern angegeben
<i>Ja:</i>	= Dehnung
<i>viel-</i>	= Abbruch
/	= kurzer Abbruch im Redefluss
<u><i>nein</i></u>	= betont
<i>NEIN</i>	= laut
<i>'nein'</i>	= leise
<i>Ja=ja</i>	= schneller Anschluss
<i>ja so war</i>	= gleichzeitiges Sprechen ab „so“
<i>nein ich</i>	
<i>(?, 8 Sek.)</i>	= Inhalt der Äußerung ist für 8 Sekunden unverständlich
<i>meinen(?m)</i>	= unsichere Transkription
<i>((lachend))</i>	= Kommentar der Transkribierenden
<i>(Name)</i>	= anonymisierte Angabe
<i>[...]</i>	= Weglassen der Inhalte beim Zitieren
<i>da [zu] sein</i>	= kontextuelle Ergänzung oder grammatikalische Anpassung beim Zitieren
<i>//mh//</i>	= Zustimmungssignal des Interviewers, in den Fließtext eingearbeitet

Anlage 3: Beispiel einer thematischen Übersicht über ein Interview (Lukas)

S. 1/Z. 1-4	OT: Ankunft an dieser Schule und eigene Aktivitäten hier
S. 1/Z. 6-10	UT: bin 2. Jahr hier und wieder neu aktiv im Schulparlament
S. 1/Z. 12-23	UT: wie kam es zu diesem Wechsel
12-13	UUT: erzähl über deine Entscheidung hierher
15-19	UUT: der Grund war das Renommee der Schule hier
21	UUT: hatte das andere Gym. nicht so einen exklusiven Ruf
23	UUT: nein diese hier ist bekannt
S. 1/Z. 25-S. 2/Z. 48	UT: Erfahrungen mit Schülerpartizipation vor dem Wechsel
25-26	UUT: erzähl von deinen vorhergehenden Partizipationserfahrungen
28-33	UUT: die Struktur und eigene Mitbestimmung an der Schule vorher
35	UUT: führe es aus
37-43	UUT: Diskutieren und die Schülerschaft zu informieren, aber keine Möglichkeit mitzubestimmen
S. 2/Z. 45	UUT: was hast du gemacht
47-48	UUT: Vertretung und Informationsvermittlung
S. 2/Z. 50-58	UT: Erfahrungen mit dieser Schule
50	UUT: was machst du an dieser Schule 1/2
52-58	UUT: bin hier aufgewachsen und es gefällt mir hier trotz gelegentlicher Unstimmigkeiten zunehmend gut
S. 2/Z. 60-72	UT: Warum ein staatliches Gymnasium
60-61	UUT: warum eine staatliche Schule gewählt worden ist
63-64	UUT: weil diese eine höhere Qualität aufweist und der Schulweg entfällt
66	UUT: ich meinte Gymnasium
68-72	UUT: nach dem Kindergarten hier wollten meine Eltern meine Horizonte erweitern
S. 2/Z. 74-81	UT: Engagement an dieser Schule
74-75	UUT: was machst du an dieser Schule 2/2
77-81	UUT: Sportaktivitäten außerhalb und innerhalb der Schule und Ausfahrten

Anlage 4: Beispiel der formulierenden Feininterpretation (Diana)

Für Diana sei die Schulwahl zunächst eine Entscheidung, die sie nach eigenem Belieben getroffen hat. Es kam so zu Stande, dass sie sich an der vorigen nicht privaten „Schule“ vergleichsweise im Unterricht unterfordert faulenzend erlebt habe. Ebenfalls war sie gegen die Art des Lehr- und Lernens, die dort praktiziert wurde. Daraufhin habe sie sich entschieden, nach anderen Arten des Lernens zu suchen, die ihr ermöglichen würden, sich für diese Art zu begeistern und sich in den Lehrstunden mehr zu engagieren. Demnächst ist sie in der Tat unbeabsichtigt die Fallschule kennen gefunden und sieben Tage dort hospitiert. Danach meinte sie, tatsächlich den Ort gefunden zu haben, wo sie gern zur Schule gehen würde. An der Fallschule erlange sie zunächst bloß ihren Abiturabschluss, gleichwohl ist sie noch viel unterwegs wegen ihrer parallelen „Ausbildung“ in Musik (S. 1/Z. 7-15).

Der Interviewer möchte weitere Informationen über den Wechsel zu der Fallschule erfahren. Diana habe die Fallschule über die Presse ausfindig gemacht. Auf diesem Wege machte sie sich ebenfalls mit dem Schulgründer und mit seinen Ideen vertraut, die ihr zunächst sehr zugesagt haben. Daraufhin hat sie sich allerdings mit dem Gedanken auseinander gesetzt, die Internatsform der Fallschule zu akzeptieren oder bei ihrer nächsten Verwandtschaft zu bleiben. Schließlich bevorzugte Diana die Fallschule, weil sie meinte, dass ein neues Milieu außerhalb des Elternhauses und jenseits der bisherigen Stereotypen für sie als Schülerin ebenfalls von Vorteil sein kann. Dadurch könne sie sich maximal ihrer Bildung widmen und nach den Grundgedanken der Fallschule ihr Leben einrichten um sich realisieren zu können und authentisch zu sein, anstelle sich in der Schule bestimmten Mustern unterordnen zu müssen, um vorbildlich und reibungslos zu absolvieren. Das war auch der Ursprung ihres Beschlusses, auf die Fallschule zu wechseln und den hiesigen „Freigeist“ auszuprobieren (S. 1/Z. 20-34).

Die anschließende Frage nach ihrem Wohlbefinden an der Fallschule beantwortet Diana mit der Aussage, dass die anfänglichen vierzehn Tage zunächst ziemlich sonderbar waren, insbesondere das per du empfand sie komisch, weil sie das ganze Leben lang Menschen mit Sie angesprochen habe. Schnell habe sich jedermann ihren Namen gemerkt, dies fand Diana ebenfalls eigenartig. Zunehmend habe sie allerdings festgestellt, dass man sich an der Fallschule realisieren könne und dies trotz einigen Schwierigkeiten am Anfang sich zu orientieren und eigene Wünsche zur Geltung zu bringen, alles Mögliche mitzubekommen wo was zu tun war. Man habe sich an der Fallschule eingelebt und könne alles tun, wovon man sich verlockt fühlt und es werde dort alles wertgeschätzt. Diesen Umbruch empfand Diana an der

Fallschule äußerst positiv, indem man sich vom ehemaligen Stereotyp tatsächlich befreie (S. 1/Z. 39-S. 2/Z. 49).

Der Interviewer fordert Diana auf, den Aufbruch auszuführen. Dazu erwiderte sie, dass für sie an der nicht privaten Schule plausibel war, welchen Erwartungen sie etwa entgegenkommen müsse, um Erfolg zu erleben. Es wäre nicht möglich gewesen, seine Anliegen und Bedürfnisse zur Geltung zu bringen, weil diese nicht von Bedeutung in den Schulfächern waren. Und dann erfahre man, seinen Schwerpunkt an der „Politik“ offenlegen zu können und demzufolge an einschlägigen Schulfächern teilzunehmen oder gerade zum Mitglied des Schülergremiums zu werden. Ebenfalls imaginäre Anbelange wurden in den Fächern diskutiert und man könne sich mit seinen Themen einbringen und es würde daraus eine Sitzung entstehen und man hat sich bemüht, das Eigene einzubauen. Der Umbruch bestehe schlicht darin, sich Mut zu machen und zu äußern, was sein eigenes Anliegen und Bedürfnis ist und dies nun ebenso umzusetzen (S. 2/Z. 54-65).